

**PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURAIS COMO INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA NA ESCOLA INDÍGENA PEDRO FERREIRA DE
QUEIROZ, IBIMIRIM-PERNAMBUCO/BRASIL**

TESE DE DOUTORAMENTO

Maria de Fátima Souza de França Cabral

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ÁREA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

FUNCHAL | 2015



**Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Inovação Pedagógica**

Maria de Fátima Souza de França Cabral

**PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURAIS COMO INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA NA ESCOLA INDÍGENA KAMBIWÁ PEDRO
FERREIRA DE QUEIROZ, IBIMIRIM- PERNAMBUCO/BRASIL**

Tese de Doutoramento

FUNCHAL- 2015

Maria de Fátima Souza de França Cabral

**PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURAIS COMO INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA NA ESCOLA INDÍGENA PEDRO FERREIRA DE
QUEIROZ, IBIMIRIM- PERNAMBUCO/BRASIL.**

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

Orientador: Prof. Doutor Carlos Nogueira Fino

FUNCHAL-2015

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa aos meus pais Osvaldo Luna de França e Maria Dinorá Souza de França (*in memoriam*), que me ensinaram a valorizar os estudos num ambiente familiar sem muitos recursos financeiros, mas repleto de determinação e exemplo de amor e trabalho constantes.

Ao meu irmão Carlos Alberto e as minhas irmãs Marluce, Mariza e Maria Goretti, sobrinhos/as, filhos, filha, genro, noras, e netos/as que sempre me apoiaram e contribuíram para que eu pudesse exercitar humildade, paciência, altruísmo e solidariedade, e nos quais busquei, e me proporcionaram, o equilíbrio físico e emocional que precisei na realização desse trabalho.

Aos irmãos e irmãs que compartilham comigo da mesma fé e me dedicaram suas orações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Pai Celestial, força motora, criadora e inspiradora.

A meu esposo, Cabral, pela compreensão nas horas em que não podia contar com o meu apoio, pela demanda das atividades em que me envolvi.

Ao corpo docente da Universidade da Madeira, sobretudo, aos que fazem parte do Programa de Doutorado em Ciências da Educação, Área Inovação Pedagógica, o Professor Doutor Carlos Fino e a Professora Doutora Jesus Maria Sousa que, sob a assessoria da DH2, nas pessoas de Dione Helena e Denis Gomes, se empenham na produção do conhecimento.

Ao Prof. Doutor Carlos Nogueira Fino, meu orientador que, por sua percepção acadêmica, me fez superar as dificuldades encontradas na elaboração dessa Tese.

Especialmente, a professora e amiga Magali Ribeiro, que me inspirou e me inspira, pela sua amorosidade e capacidade empreendedora nos trâmites da pesquisa científica.

As amigas Rilva, Maria Calado, Maria Marcelino, Mízia e Marlene Burégio, pela maturidade acadêmica de me ouvirem e me ajudarem a desbravar os tortuosos e gratificantes caminhos do conhecimento.

À Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, através da Professora Fátima Gomes, pela confiança que dedicou às atividades que desenvolvi na Graduação em Pedagogia e nos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, além do apoio acadêmico, na fase inicial desse trabalho.

À Coordenação e às acadêmicas do Plano Nacional de Formação de Professores-PARFOR/Pedagogia, com que trabalhei e ainda trabalho, por me apoiarem nas atividades que exigem a associação do ensino, da pesquisa e da extensão.

À Vera Arruda, Vitória Espar e todos/as os/as técnicos/as pedagógicos que exerceram, no período da pesquisa, atividades na Unidade de Educação Escolar Indígena, da Secretaria de Educação do Estado, no Recife e em Arcoverde/PE, pela compreensão e colaboração, disponibilizando material, trocando experiências e confiando na minha capacidade de desenvolver um trabalho direcionado ao atendimento das desafiantes demandas da escola indígena.

A todos/as que participaram da pesquisa seja na escola, campo de estudo, ou nas demais instituições que contribuíram para ampliar os estudos que tratam da diversidade.

Em especial, agradeço às Coordenadoras, Francisca, Romana, Geane, Prof. Junior, Cacique Josué e seus familiares que se dispuseram a me acompanhar, apoiar e acolher nas idas e vindas à Aldeia Nazário, campo em que desenvolvi a pesquisa.

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partimos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas *está* no mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

(FREIRE, 2005b, p. 47, grifos do autor)

RESUMO

O presente estudo se propôs a pesquisar sobre as práticas educativas interculturais, como inovação pedagógica na escola indígena, a partir de uma classe multisseriada da Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz, localizada na Aldeia Kambiwá, município de Ibimirim/Pernambuco - Brasil. Instaura a percepção freireana de educação que, ambientada na concepção problematizadora e libertadora, se assenta numa tendência contestadora, que defende o reconhecimento e a prática educacional para a inserção social. Nesse contexto, delimitamos a abordagem qualitativa, sob inspiração da etnografia como possibilidade de investigar, descrever e analisar a problemática de pesquisa, definindo, ainda, um esquema de interpretação e de perspectivas do fenômeno estudado, o que possibilitou destacar, de forma aproximada, as intenções subjacentes ao mesmo. Os dados obtidos apontam que as estratégias pedagógicas utilizadas na escola, campo de estudo e, no entendimento da maioria dos/as entrevistados/as, defendem o princípio da interculturalidade, como inovação, no âmbito da prática pedagógica, visando a construção do conhecimento ou a valorização da cultura quando, o professor da turma investigada, o grupo gestor e liderança, incentivam os estudantes a se reconhecerem como índio, reafirmando sua identidade étnica, através de atividades culturais ambientadas no ritual do Toré, praticado na abertura das aulas e no recreio; valorizam o artesanato indígena, a merenda de alimentos cultivados pela comunidade, ou apreciam o uso da história oral encorajando, assim, mudanças nas práticas consideradas tradicionais. Contudo, o estudo aponta para a instauração de um processo incipiente de inovação que rebate em ações mais efetivas de mudança no que se referem à formação acadêmica dos/as professores indígenas, a organização curricular dos conteúdos, do material didático, do calendário, da avaliação e da ação dos docentes quando, esses, tratam do conhecimento e das percepções na sala de aula, além dos entraves provocados pela burocracia e falta de preparação técnica/pedagógica do poder público em atender as especificidades.

Palavras Chave: Práticas educativas interculturais. Inovação pedagógica. Escola indígena. Etnografia. Prática pedagógica. Identidade étnica.

ABSTRACT

The aim of this study was to research intercultural educational practices as a pedagogical innovation in indigenous education, based on a multigrade classroom from Pedro Ferreira de Queiroz Indigenous School, located in Kambiwá Village, in the municipality of Ibimirim in Pernambuco, Brazil. The study is established on Freire's perception of education, whose problematizing and liberating tendency advocates the recognition of educational practice for social inclusion. In this context, we have delimited the qualitative approach, under the inspiration of ethnography, as a possibility to investigate, describe and analyze the research problem, also defining a scheme of interpretation and perspectives of the studied phenomenon, which allowed to highlight, approximately, its underlying intentions. The data obtained pointed to pedagogical strategies used in the school, our field of study. Most respondents defend the principle of interculturality as an innovation, within the teaching practice, for the construction of knowledge or appreciation of culture. For instance, the teacher, as manager and leader of the investigated group, encourages students to recognize themselves as a native people, reaffirming their ethnic identity through cultural activities such as the Toré ritual, practiced in the opening of classes and during the breaks. Indigenous crafts are also valued, as well as the food made with ingredients cultivated by the community; the use of oral history is appreciated, encouraging changes in traditional practices. However, the study points towards the establishment of an incipient process of innovation that is related to more effective actions for change when it comes to indigenous teachers' academic training, organization of the school curriculum, teaching material, calendar, and evaluation, as well as teachers' perceptions and ways of dealing with knowledge in the classroom, not forgetting the barriers caused by bureaucracy and the government's lack of technical/pedagogical preparation to meet their specific needs.

Keywords: Intercultural educational practices. Pedagogical innovation. Indigenous School. Ethnography. Pedagogical Practice. Ethnic Identity.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue investigar las prácticas educativas interculturales como innovación pedagógica en la educación indígena, basado en un grupo multigrado de la Escuela Indígena Pedro Ferreira de Queiroz, ubicada en la aldea Kambiwá, en el municipio de Ibimirim en Pernambuco, Brasil. El estudio se ha establecido en la percepción de Freire de la educación, cuya problematización y tendencia liberadora abogan por el reconocimiento de la práctica educativa para la inclusión social. En este contexto, hemos delimitado el enfoque cualitativo, bajo la inspiración de la etnografía, como una posibilidad de investigar, describir y analizar el problema de la investigación, así como la definición de un esquema de interpretación y perspectivas del fenómeno estudiado, lo que permitió poner de relieve, aproximadamente, sus intenciones subyacentes. Los datos obtenidos apuntan a estrategias pedagógicas utilizadas en la escuela, nuestro campo de estudio. La mayoría de los encuestados defienden el principio de la interculturalidad como una innovación, dentro de la práctica de la enseñanza, para la construcción de conocimiento o apreciación de la cultura. Por ejemplo, el profesor, como gerente y líder del grupo investigado, anima a los estudiantes a reconocerse a sí mismos como pueblo indígena, reafirmando su identidad étnica a través de actividades culturales, como el ritual Toré, practicado en la apertura de clases y durante los recreos. Artesanías indígenas también son valoradas, así como la merienda hecha con ingredientes cultivados por la comunidad; el uso de la historia oral es apreciado, fomentando cambios en las prácticas tradicionales. Sin embargo, el estudio apunta hacia el establecimiento de un incipiente proceso de innovación que se relaciona con las acciones más eficaces para el cambio cuando se trata de la formación académica de profesores indígenas, la organización de los programas escolares, materiales didácticos, calendario, y evaluación de la docencia, así como percepciones y formas de tratar de conocimientos en el aula, sin olvidar las barreras causadas por la burocracia y la falta de preparación técnica/pedagógica del gobierno para satisfacer las necesidades específicas.

Palabras clave: Prácticas educativas interculturales. Innovación pedagógica. Escuela Indígena. Etnografía. Práctica Pedagógica. Identidad étnica.

RÉSUMÉ

Cette étude vise à la recherche sur les pratiques éducatives interculturelles, comme une innovation pédagogique dans l'école indigène, dans une classe de l'école indigène multisseriate Pedro Ferreira de Queiroz, situé dans le village de Kambiwa, municipalité de Ibimirim / Pernambuco - Brésil. Établit la perception de l'éducation de Freire, situé sur le problème et la conception libératrice, sont basés sur une tendance perturbatrice qui préconise la reconnaissance et la pratique de l'éducation pour l'inclusion sociale. Dans ce contexte, nous avons délimité l'approche qualitative, en vertu de l'ethnographie de l'inspiration comme une possibilité d'enquêter, de décrire et d'analyser le problème de recherche, définissant également un schéma d'interprétation et les perspectives du phénomène étudié, ce qui a permis à environ, le intentions derrière le même. Les données obtenues indiquent que les stratégies pédagogiques utilisés à l'école, domaine d'études et, selon la plupart des répondants / / que, défendre le principe de l'interculturalisme, l'innovation au sein de la pratique de l'enseignement, pour la construction de connaissances ou appréciation de la culture lorsque l'enseignant du groupe étudié, la direction du questionnaire et le groupe, encourager les élèves à reconnaître comme Indien, réaffirmant leur identité ethnique à travers des activités culturelles acclimatés dans Dotore rituel, pratiqué dans l'ouverture de classes et la cour de récréation; valoriser l'artisanat indigène, collation aliments cultivés par la communauté, ou profiter de l'utilisation de l'histoire orale encourageant ainsi considérés comme des changements dans les pratiques traditionnelles. Cependant, les points à l'établissement d'un début de processus de l'innovation qui rebondit dans des actions plus efficaces pour le changement comme ils se rapportent à la formation académique des enseignants autochtones /, de l'organisation des programmes d'études du contenu, le matériel didactique étude, le calendrier, l'évaluation et l'action des enseignants lors, ceux-ci, face à la connaissance et les perceptions dans la salle de classe, au-delà des obstacles causés par la bureaucratie et le manque de préparation technique / pédagogique du gouvernement à répondre aux spécificités.

Mots-clés: Pratiques éducatives interculturelles. L'innovation pédagogique. Indian School. Ethnographie. La pratique pédagogique. L'identité ethnique.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	v
AGRADECIMENTOS.....	vii
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
RESUMEN.....	xv
RÉSUMÉ.....	xvii
LISTA DE SIGLAS.....	xxi
LISTA DE FIGURAS.....	xxiii
LISTA DE QUADROS.....	xxv
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I- DISCUTINDO AS CATEGORIAS ANALÍTICAS NO ÂMBITO DESSE ESTUDO.....	19
CAPÍTULO 1 - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA ATUAL SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO.....	21
Nota Introdutória.....	21
1.1 Um breve levantamento das produções científicas acerca da inovação pedagógica e educação escolar indígena.....	23
1.1.1 Produções científicas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	26
1.1.2 Produções científicas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).....	36
1.2. Conceptualização de inovação pedagógica.....	40
1.2.1 Reflexões sobre práticas educativas, a partir do termo, e na dinâmica das práticas pedagógicas.....	52
1.2.2. A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) à educação como ferramenta de mudança, sob a égide das teorias da aprendizagem e na perspectiva de inserção sociocultural.....	59
1.2.3 A dimensão intercultural como estratégia pedagógica e sua relação com os processos educacionais atuais.....	74
Em síntese.....	87
CAPÍTULO 2- EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E OS IDEAIS CONTEMPORÂNEOS DE IDENTIDADE ETNICOCULTURAL COMO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	91
Nota introdutória.....	91
2.1 Organização do pensamento pedagógico, ao longo da história da educação, e identidade étnica e cultural, na contemporaneidade.....	92
2.2 Entrecruzando caminhos contra hegemônicos para a efetivação da educação indígena no cenário internacional e no Brasil.....	113
2.2.1 Pressupostos e contradições de uma Educação Escolar Indígena, no sistema estadual de ensino de Pernambuco/Brasil.....	121
Em síntese.....	135
PARTE II - A INVESTIGAÇÃO: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS, DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	137
CAPÍTULO 3- PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	139
Nota introdutória.....	139
3.1 Considerações sobre a metodologia da pesquisa qualitativa no contexto desse estudo ...	139
3.1.1 A abordagem etnográfica no âmbito da pesquisa.....	149
3.2 Instrumentos utilizados na recolha dos dados.....	163

3.2.1 A observação participante.....	163
3.2.2 A entrevista como recurso na coleta dos dados.....	169
3.3.3 A análise documental nesse estudo.....	172
3.4. Considerações sobre a análise dos dados coletados.....	177
3.5 O campo empírico de estudo: a Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz – Ibimirim/Pernambuco/Brasil.....	180
3.5.1 A escola pesquisada.....	185
3.5.2 Os participantes da pesquisa.....	193
Em síntese.....	198
CAPÍTULO 4 - Análise dos documentos referentes às práticas educativas interculturais, na dinâmica das práticas pedagógicas da escola indígena.....	199
Nota introdutória.....	199
4.1 Análise do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas	200
4.2 Descrevendo e analisando o Regimento Escolar Kambiwá da escola, campo de estudo.....	204
4.3 Descrevendo e analisando o Projeto de Vida da Escola Kambiwá.....	208
4.4 Descrevendo e analisando a Matriz Curricular da Educação Escolar Indígena	211
Em síntese.....	213
CAPÍTULO 5 - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA INDÍGENA: O QUE A EXPERIÊNCIA NOS REVELA?.....	215
Nota Introdutória.....	215
5.1 Respondendo as questões iniciais do estudo sobre as práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas da escola indígena.....	216
5.1.1 (Dimensão de análise – Práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas da escola indígena).....	216
5.1.2 (Dimensão de análise - Políticas públicas de educação intercultural e escola indígena).....	233
5.1.3 (Dimensão de análise- Diversidade étnica /cultural e singularidade).....	242
5.2 Respondendo as questões que emergiram durante a pesquisa, na Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz.....	264
5.2.1 Como superar a organização curricular baseada numa lista de disciplinas e conteúdos, ainda vigente na Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz?.....	267
5.2.2 Como registrar as atividades curriculares no Diário de Classe da Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz?.....	277
Em síntese.....	282
CAPÍTULO 6- INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA PROBLEMATIZADORA E LIBERTADORA: SUBSÍDIOS CONCLUSIVOS.....	283
6.1 Proposições para continuidade de pesquisa.....	288
REFERÊNCIAS.....	291
APÊNDICES – (Conteúdo em CD-ROM)	
ANEXOS - (Conteúdo em CD-ROM)	

LISTA DE SIGLAS

CF- Constituição Federal

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

EIKPFQ- Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz

COPIPE- Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco

CCLF- Centro de Cultura Luiz Freire

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Universo do Censo Demográfico de 2010, Brasil: população residente por situação do domicílio, cor ou raça	106
Figura 2: Número de matrícula da educação indígena por etapas e modalidades de ensino - Brasil: 2007-2010.	124
Figura 3: Vista de parte do lugarejo e da estrada que cruza a Aldeia Nazário.	185
Figura 4: Fachada da EIKPFQ, na Aldeia Nazário.	186
Figura 5: Grupo de índios Kambiwá aguardando o momento do cerimonial de abertura do ano letivo das escolas indígenas, na Aldeia Área de Retomada.	189
Figura 6: O ritual do Toré na abertura do ano letivo das escolas indígenas Kambiwá, na Aldeia Área de Retomada.	189
Figura 7: Coordenadores, professores, estudantes, liderança, pais e funcionários, na abertura do ano letivo das escolas indígenas Kambiwá, na Aldeia Área de Retomada.	190
Figura 8: Índios Kambiwá, tocando os maracás e cantando toantes, na abertura do ano letivo das escolas indígenas Kambiwá, na Aldeia Área de Retomada.	190
Figura 9: Coordenadores e professores participando de encontro pedagógico na Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz.	190
Figura 10: Painel representativo dos direitos da criança e do adolescente indígena.	252
Figura 11: Estudante E9, colando gravuras referentes aos direitos da criança e do adolescente indígena.	252
Figura 12: Síntese elaborada a partir das opiniões dos estudantes sobre os direitos da criança e do adolescente indígena.	253
Figura 13: Estudantes, da turma pesquisada, realizando atividades referente ao eixo “Organização Social e Política” do Povo Kambiwá.	253
Figura 14: Professor da turma pesquisada, se preparando para iniciar uma aula, com o ritual do ‘Toré’.	259
Figura 15: Estudantes da turma pesquisada, destacando produção textual sobre o Projeto Didático: “Educação sexual na escola”.	260
Figura 16: Estudantes da turma pesquisada, organizados em meio círculo, no debate sobre o tema: “Educação sexual na escola”.	260
Figura 17: Estudantes da turma pesquisada, organizados em meio círculo, no debate sobre o tema: “Educação sexual na escola”.	260

Figura 18: Estudantes da turma pesquisada, organizados em meio círculo, no debate sobre o tema: “Educação sexual na escola”, com uso do data show.	261
Figura 19: Estudantes da turma pesquisada, num dos momentos em que a merenda estava sendo servida.....	261
Figura 20: Estudantes da turma pesquisada, utilizando os livros “Meu povo conta” e “Caderno do tempo”.....	261
Figura 21: Proposição de orientação didática, elaborada pela pesquisadora, sobre os saberes/conhecimentos na Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz.	272

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produção do conhecimento da CAPES	27
Quadro 2: Categorização de pesquisas de Mestrado - CAPES	28
Quadro 3: Categorização de pesquisas de Doutorado - CAPES	28
Quadro 4: Produções científicas da ANPED – GT 21.....	37
Quadro 5: Categorização de pesquisas ANPED – GT 21= Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais.	37
Quadro 6: Radiografia das escolas indígenas em Pernambuco - 2007.....	130
Quadro 7: Dados referentes às escolas indígenas no território Kambiwá em 2011.	184
Quadro 8: Caracterização dos participantes da pesquisa no campo de estudo e nas demais instituições.....	196
Quadro 9: Caracterização dos estudantes da escola pesquisada.....	197
Quadro 10: Descrição e análise de situações de ensino e aprendizagem na EIKPFQ.....	223
Quadro 11: Opinião dos estudantes sobre a escola indígena.....	226
Quadro 12: Opinião dos estudantes sobre as aulas na escola indígena.	227
Quadro 13: Opinião dos estudantes sobre a relação entre escola e cultura do povo Kambiwá	227
Quadro 14: Opinião dos estudantes sobre o que estuda na escola que ajuda a aprender sobre os demais povos	228

INTRODUÇÃO

Na trajetória do processo de globalização, o século XXI tem sido marcado pelas tendências que discutem a diversidade como um dos instrumentos que evidencia contradições que se debatem entre a opção de se assegurar o conhecimento mútuo entre culturas, utilizando o diálogo intercultural, como possibilidade de se investir na justiça social, ou, pelo contrário pela submissão da sociedade a homogeneização cultural.

Assim, superando as divergências de opiniões que oscilam entre a pretensão de se superar a suposta condição de inferioridade, por parte de alguns grupos socialmente constituídos, e os sentimentos de dominação, que defendem uma pretensa cultura universalizada, a perspectiva intercultural poderá promover o reconhecimento do outro como portador de saber, conhecimento e práticas por meio das quais esse tenta se realizar, contraditoriamente, no contexto da diversidade econômica, política, social, científica ou educacional.

Dessa forma, na efervescência dessas tendências, a minha aproximação com a problemática de pesquisa sobre as práticas educativas interculturais como inovação pedagógica na escola indígena, se deu quando, no ano de 2006, me encontrava participando de uma Formação Continuada sobre a Educação de Jovens e Adultos, resultante de um convênio entre a Universidade Federal de Pernambuco e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que visava (re) visitar os parâmetros que norteiam as concepções e princípios daquela modalidade de ensino, na condição de representante da Unidade de Desenvolvimento de Ensino da Gerência Regional Metropolitana Norte, espaço em que exercia a função de Professora Técnica Pedagógica, responsável pelo atendimento teórico e pedagógico aos/as professores/as da Rede Estadual, que atuavam na disciplina História.

A formação consistiu em encontros presenciais quinzenais, compondo uma carga horária de 360 horas aulas, sendo que, num desses momentos, uma colega, representante da Unidade de Educação Escolar Indígena, na sede da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, compartilhou comigo o interesse de que eu pudesse atuar nessa equipe.

Nos dias que se seguiram, um turbilhão de ideias me veio à mente, ao mesmo tempo em que aquele convite representava continuar atuando com questões referentes à prática pedagógica, só que num espaço diferenciado, a escola indígena. O convite foi instigante e desafiador. Passei vários dias refletindo sobre a possibilidade de mudança de foco na vida

profissional. Contudo, as atividades que exercia na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, desde 1980, seja ministrando aulas de História, nas escolas da Educação Básica ou no Ensino Superior, atuando na formação inicial e continuada de professores/as, ou debatendo sobre a prática pedagógica, me instigaram a trabalhar com as escolas indígenas, no âmbito das políticas públicas.

Dessa forma, decorrente das atividades profissionais, a proximidade com os povos indígenas se deu pela minha atuação na Equipe Técnica da Unidade de Educação Escolar Indígena, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/Brasil, participando no atendimento as demandas das escolas indígenas de Pernambuco.

Nessa condição, desenvolvi a prática de estudar a temática indígena, nos documentos oficiais, nos programas e projetos que apresentavam reivindicações dos/as professores/as indígenas do Estado de Pernambuco por uma educação que assume a perspectiva intercultural e que se discutia nos encontros e seminários, intermediando, ainda, juntamente com os demais colegas da Equipe Técnica, o processo de implantação da formação específica, por meio do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural (PERNAMBUCO 2006a), com início das aulas em 2009, em nível de Graduação, ou no Ensino Médio, através do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) entre 2004 e 2006.

Nesse contexto, destaco que a Licenciatura Intercultural representou para os/as professores/as indígenas uma resposta a uma ação política educativa de atendimento a formação para uma modalidade de ensino específica, sendo que a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), através da Pró-Reitoria Acadêmica (PROACAD) e da Diretoria de Desenvolvimento de Ensino estabeleceu o Centro Acadêmico do Agreste, em Caruaru/PE-Brasil, no Núcleo de Formação Docente, para o atendimento ao I Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, apresentando à Unidade de Educação Escolar Indígena um projeto com o objetivo de formar, em serviço, 450 professores das escolas indígenas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, habilitando-os “para ensinar na segunda fase do ensino fundamental, uma vez que se verifica a necessidade urgente de aberturas de escolas de 5ª à 8ª séries nas aldeias indígenas de Pernambuco de modo a evitar, assim, a saída de jovens indígenas das aldeias para frequentar a escola na cidade” (PERNAMBUCO, 2006a, p.3)

Dessa forma, os referidos professores foram selecionados, “através de provas escritas e de recomendação formal das autoridades das diversas aldeias de Pernambuco para frequentar o curso modular específico para professores indígenas em serviço, com períodos alternados de modalidade presencial e modalidade à distância” (*Id*, p.4.)

Na ocasião, juntamente com a Técnica Pedagógica, responsável pela Unidade de Educação Escolar Indígena, analisamos o projeto e percebemos que a Grade Curricular para esse Curso se propôs a incorporar os saberes indígenas através de uma estratégia de “estudo cooperado” com o objetivo de se produzir conhecimentos, sobre a realidade indígena, através da parceria entre estudante indígena e professor da UFPE (*Id.*)

Nesse contexto, o estabelecimento da Licenciatura Intercultural estava respondendo as reivindicações oriundas da “Resolução 03/98 e do Parecer 10/2002” do Conselho Nacional de Educação, que recomendam às Instituições de Ensino Superior, compreendidas no Sistema Federal de Educação, o cumprimento da meta 17, referente à Educação Indígena, tal como posta na “lei 10.172/01” e conforme apresentado no preâmbulo do Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2006a, p. 2):

[...] que as universidades credenciadas, em especial as mais próximas das populações indígenas, devem se comprometer com as necessidades de formação dos professores indígenas a nível universitário, e que o projeto pedagógico da formação de professores deverá considerar os saberes indígenas, dando cumprimento ao artigo 217 da Constituição Federal.

Nesse contexto, a proposta de uma Licenciatura Intercultural apresentada no Projeto do Curso,

[...] foi objeto de estudo e avaliação dos professores dos seguintes departamentos do campus da UFPE: Ciências Sociais, Geografia, Letras, História, Matemática, Ciências Biológicas. O Fórum dos Coordenadores dos Cursos da UFPE, sob a Coordenação da Profa. Telma Leal Ferraz, discutiu a readequação da estrutura curricular para a modalidade de formação em serviços que se pretende oferecer para os professores indígenas. Durante o “Encontro” da COPIPE, realizado em Terra Pipipã em julho de 2004, foram discutidos os interesses específicos dos professores no que se refere a cada um dos cursos de licenciaturas. Na ocasião, também foi discutida a importância da participação dos professores nos Seminários Pedagógicos, de modo a direcionar a formação intercultural do curso (*Id.*, 3.)

Na relação entre os saberes/conhecimentos da escola índia e não índia, e como se dá a defesa pela diversidade nos Cursos de Licenciatura em geral, considerando ainda a estrutura curricular dos mesmos, a motivação pela temática de estudo também se deu pela minha participação na formação inicial, no Curso de Pedagogia, da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus Nazaré da Mata*, na região da Mata Norte do Estado de Pernambuco, a partir de 2007, na condição de profissional cedida pela Secretaria do Estado de Pernambuco.

Posteriormente, em 2012, no momento em que eu estava requerendo a minha aposentadoria junto a Secretaria de Educação do Estado de PE, após trinta e três anos de atuação, sendo que, vinte e dois anos desse período, foram destinados a trabalhar na Educação Básica, sobretudo, no que se refere à metodologia do ensino de História e de Geografia, fui convidada, a ministrar aulas no âmbito da formação continuada de professores/as do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR-PEDAGOGIA), da UPE, atuando, nas disciplinas: Movimentos Sociais, Educação e Multiculturalismo, História e Cultura Afro descendentes, Currículo e Contemporaneidade, Estágio Supervisionado, Práticas, História da Educação, Projeto de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso.

Dessa forma, tem sido possível promover, no ambiente acadêmico, um debate sobre os fundamentos epistemológicos, políticos e culturais dos saberes/conhecimentos, no âmbito da formação de professores e nas práticas pedagógicas, considerando os direitos humanos, a diversidade e as políticas públicas, junto aos/as estudantes, da UPE, na sala de aula ou em espaço educativo extraclasse, quando nos deslocamos para ambientes como o Centro de Educação Popular Maílde Araújo (CEPOMA), uma organização não governamental, localizada no bairro de Brasília Teimosa, Recife-PE, a Escola Quilombola Alfredo Gomes de Araújo, em Trigueiros, município de Vicência-PE, ou quando participamos da Semana Universitária, trabalhando a oficina “Jogos e brincadeiras brasileiras, indígenas e afros brasileiros na Educação Básica”.

Em contra partida, no âmbito de minha trajetória de pesquisadora, o estudo anterior realizado no Mestrado, intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais: contexto, fundamentos, processo de elaboração e influência no ensino de História”, ambientado em duas escolas da Rede Pública Estadual de Pernambuco, se constituiu em outro componente que motivou a compreensão das intenções das práticas pedagógicas na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (CABRAL, 2002).

Na ocasião, a referida pesquisa revelou, de forma aproximada, que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs são documentos oficiais que concretizam intenções educativas sem, efetivamente mudar, o processo de ensino e aprendizagem, visto que através da análise das entrevistas dirigidas aos/as professores/as foi possível evidenciar que a prioridade de qualquer política pública, para o setor educacional, deve ser a de reconhecer o ambiente escolar em sua multiplicidade de sujeitos em integração.

Diante de tais motivações, visualizei a possibilidade de pesquisar sobre a problemática indígena relacionada às práticas educativas, a partir da observação de que a escola indígena se

propõe a ser diferenciada, intercultural e bilíngue, elementos esses assegurados pela Constituição Brasileira (CF), de 1988, no Art. 210, quando propõe garantir às comunidades indígenas, além do uso das próprias línguas, a discussão curricular no âmbito de seus “processos próprios de aprendizagem”.

Assim, alicerçada nesse novo paradigma a educação, na escola indígena, passou a ser regida pelas práticas educativas interculturais, que, por sua vez, no sentido mais amplo, incluem as práticas pedagógicas, sendo que, ambas as terminologias têm relação entre si, visto que apontam para propostas de enfrentamento das diferentes formas de desigualdade e discriminação, que extrapolam a escola, na dinâmica das relações sociais atuais, alinhadas aos seus conflitos e contradições.

Nesse sentido, a opção pelo termo prática educativa, poderá ser acrescida da palavra “interpretativa”, visto que se insere no contexto de uma pedagogia que não se resume ao termo em si, conforme denominado por Zabala (1998, p. 20-21), mas denota a capacidade de se refletir sobre a formação de indivíduos que possam empreender uma relação crítica e criativa com a sociedade.

Por sua vez, Franco (2012, p. 150) ressalta que

[...] o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz! E sabe-se que as aprendizagens, bem estudadas pelos pedagogos cognitivistas, em sentido amplo decorrem de sínteses interpretativas realizadas nas relações dialéticas do sujeito com o meio. Não são imediatas nem previsíveis, mas ocorrem por interpretação do sujeito aos sentidos criados, às circunstâncias [...].

Assim, essa tendência se repercute nas práticas pedagógicas e influencia a aprendizagem no contexto educativo da escola indígena, e seu entorno, o que abrange as famílias, as lideranças e os diferentes espaços e situações que não se limitam a educação tradicional e restrita a escola, porque abrange aprender sobre e com os rituais nos terreiros, as tradições e com os encadeamentos políticos pela causa indígena nas demais instituições governamentais e não governamentais.

Essas discussões se entrecruzam com a compreensão de pesquisadores como Fino (2006, 2007 e 2008a), Papert (2008) e Freire (2005a, b e c), ao defenderem os pressupostos de uma educação que se propõe a ser inovadora, cujas tendências se ancoram num processo que se insere num contexto social, econômico, político e cultural.

Em contra partida, a nova Lei de Diretrizes e Base- LDBEN, em 1996, garantiu os direitos de uma educação específica e diferenciada para as escolas indígenas – Art. 78 e 79, consolidando, uma legislação que se propõe a assegurar ações educacionais promovidas por

organizações governamentais e não-governamentais em apoio à educação bilíngue, intercultural e comunitária e, sobretudo, a participação dos/as professores/as indígenas como co-autores do processo de incorporação de suas reivindicações.

Assim, comecei a me questionar sobre as tendências pedagógicas, que os/as professores/as indígenas em Pernambuco/Brasil defendiam, no sentido de dar conta de uma escola que se apresentava, de uma forma mais ampla, diretamente vinculada às lutas pela retomada do território e afirmação histórica e cultural, ao mesmo tempo em que compreendia as contradições e os limites de uma educação que se propõe a ser diferenciada, porém, ambientada numa escola inserida no Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco; portanto, orientada por uma determinada estrutura organizacional que, na prática, teria como desafio atender as demandas de uma educação diferenciada.

Em consequência, a educação nas escolas indígenas, deveria ser orientada por uma perspectiva pedagógica intercultural, considerada inovadora, para os povos indígenas e que se vincula a possibilidade desses exercerem a sua autonomia, a partir de seus contextos escolares, preservando sua cultura, suas tradições, mas que assume, também, o compromisso de garantir os saberes/conhecimentos que deverão ser conferidos aos estudantes brasileiros, em geral, independente de sua condição social, econômica ou étnica.

Da mesma forma, num contexto com características multiculturais, a dimensão da interculturalidade se instaura como um dos aspectos desejáveis e inovador para a escola indígena, sendo considerada uma condição necessária para que seja respeitada a especificidade da Educação Escolar Indígena, conforme colocada no Plano Nacional de Educação (PNE), meta nº 6, do Capítulo 9, que trata da “Educação Indígena”, ao se referir sobre a meta de “criar, dentro de um ano, a categoria oficial de ‘escola bilíngue’, para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe seja assegurada” (BRASIL, 2001).

Assim, a questão que rege a pesquisa sobre práticas educativas interculturais como inovação pedagógica na escola indígena, se instaura no âmbito da institucionalização da diversidade cultural, num mundo globalizado, em que os saberes constituídos na escola têm sido vistos, como componente de valorização da cultura local, sendo que esses saberes têm sido colocados como referência para a educação intercultural e como possibilidade de desestruturar o invariante cultural consolidado pelas práticas educativas tradicionais.

Nesse sentido, concordo com Fino (2006, p. 1), quando defende que, qualquer invariante cultural, se consubstancia “numa representação comum de escola, profundamente

arraigada dentro e fora dela, socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, (...) com força suficiente para contrariar propósitos deliberados ou não, de mudança”. Portanto, as práticas educativas, no contexto das práticas pedagógicas, na perspectiva inovadora, na escola indígena, pressupõem a desconstrução dos elementos que constituem uma aprendizagem orientada por pressupostos unilaterais e hegemônicos.

Na linha desse entendimento, a pesquisa passou a se nortear, inicialmente, pelas seguintes questões de partida: Como se efetivam as práticas educativas interculturais na escola indígena? Essas práticas são consideradas inovadoras? Por quê? De que forma as atuais políticas públicas de educação intercultural têm acontecido na perspectiva da inovação pedagógica na escola indígena? De que forma a diversidade étnica e cultural está presente na escola indígena? Como a escola indígena tem considerado o conhecimento, na perspectiva intercultural, sem interferir na singularidade de seu povo?

Assim, consideramos relevante verificar as relações estabelecidas entre as práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas, na escola indígena, ao constatar que existe, na atualidade, uma discussão sobre o consenso quase unânime de que essa escola deverá defender a interculturalidade, sendo que essa tendência está presente na pauta das lutas sociais contemporâneas pela valorização da diversidade, incluindo-se, nesse contexto, o movimento indígena e sua respectiva demanda educacional, o que tem se refletido, atualmente, como intenção inovadora no atendimento às exigências constitucionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1996, 1998 e 2001)

No entanto, percebemos que o consenso sobre uma educação inovadora extrapola os condicionantes da legislação, na prática, sendo que, nessa perspectiva, concordo com Fino (2000, p. 385) quando comenta que “inovar na escola é, de alguma maneira, desafiar uma certa rotina de fazer as coisas, procurar novos pontos de vista para compreender os fenômenos, buscar fundamentação em teoria nova, promover um reencontro com a atualidade”.

Assim, sob a ótica apresentada por Fino (*Id.*), o presente estudo se propôs a pesquisar sobre a materialização ou não dessas tendências, perseguindo o objetivo geral de analisar a efetivação e o caráter de inovação nas práticas educativas interculturais, em contextos de aprendizagens específicos, como na Escola Indígena.

No sentido de orientar as demais problemáticas de pesquisa, consideramos, a partir do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos – Analisar a efetivação de inovação pedagógica nas práticas educativas interculturais ambientadas na escola indígena. Investigar a

relação entre políticas públicas educativas e educação escolar indígena. Identificar a presença ou não da diversidade étnica e cultural na escola indígena. Analisar a forma como a escola indígena tem considerado o conhecimento, na perspectiva intercultural, sem interferir na singularidade de seu povo.

Nessa dinâmica, recorreremos aos estudos teóricos voltados para a relação entre educação, sociedade e cultura, ambientados em Moreira (2006), Silva, Hall & Woodward (2000); Aranha (2006); diferença e identidade, em Hall (2004); multiculturalismo/interculturalidade e educação ambientados em Silva (2003a) e Fleuri (2001, 2003a e b); cultura e identidade (GEERTZ, 1978 e 1989; LARAIA, 2001); inovação pedagógica e educação (FINO, 2003b, 2006, 2007 e 2008a); sobre os estudos qualitativos, inspirados nas tendências da etnográfica, Fino (2008b), Ludke & André (1986) Sousa (2000 e 2003) e Sierra (2001); relação entre políticas públicas e educação escolar indígena (BRASIL, 1999a e b); educação escolar indígena Grupione (2001 e 2006), sendo que, essas discussões foram correlacionadas com as concepções de educação, orientadas conforme as proposições de Freire (1983, 1987, 2001, 2004, 2005a, b, c e 2011), dentre outros, servindo de referência, inicial, para a realização dessa pesquisa.

Nesse contexto, consideramos que os debates teóricos contemporâneos sobre os conceitos interculturalidade e multiculturalismo, são pertinentes, a exemplo da opinião de Silva (In: FLEURI, 2003a, p. 27), quando comenta que “interculturalidade é à maneira de intervenção diante de uma realidade multicultural, que tende a colocar ênfase na relação entre culturas”. O mesmo autor define multiculturalismo como “o reconhecimento de que em um mesmo território existem diferentes culturas”, configurando o modo como os indivíduos organizam suas identidades na sociedade atual, sem, no entanto, interagirem.

Por sua vez, Fleuri (2003a, p. 17), redimensiona as opiniões sobre os conceitos anteriormente apresentados, comentando que:

O termo “multicultural” tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social [...] Pode, inclusive representar concepções pedagógico- políticas divergentes: algumas defendem um modo de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente; outras propugnam a perspectiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes [...] Por sua vez, o adjetivo “intercultural” tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduza ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; há quem amplie o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considere interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem”.

Dessa forma, os estudos sobre a perspectiva inter/multi/transcultural, pressupõem uma intenção de apoio aos diferentes grupos culturais, o que demanda se pensar num projeto educativo que valorize a diversidade.

Em decorrência dessa intenção, Fleuri (2001, p. 47) ressalta que “a preocupação por uma educação que respeite a diversidade intercultural “emerge de modo original na América Latina e é muito anterior ao atual movimento de valorização dessa perspectiva”, destacando que são várias as tentativas educacionais que orientaram os atendimentos aos indivíduos que se encontram marginalizados no contexto social e cultural da atualidade, sendo que, essa tendência se encontra ambientada, nos anos cinquenta, no âmbito dos movimentos de “cultura popular” e, posteriormente, denominado de “educação popular”, o que contribuiu “significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares”.

Em consequência, essa tendência, floresce no Brasil, no âmbito dos “trabalhos educativos que valorizavam a cultura popular”, por meio das iniciativas oriundas dos Centros Populares de Cultura (CPCs), do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular (MCP), e da “Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler”, cuja proposição de alfabetização de adultos, valorando a sua cultura, foi elaborada por Paulo Freire (*Id.*).

Dessa forma, esses movimentos articulam-se em torno do reconhecimento das identidades de “caráter étnico (tal como o movimento dos indígenas, dos negros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais) de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade” (*Id.* p. 48)

Assim, atualmente, a maneira como essas relações se refletem na escola, tem sido problematizada e está presente pela exigência da interculturalidade, tendência ambientada como inovação nas práticas pedagógicas das escolas indígenas, porque pretende se configurar no âmbito de um projeto educativo mais amplo que busca o respeito pela diferença.

Nessa dinâmica, se insere a preocupação com a educação intercultural e bilíngue como constitutivo da categoria indígena, visto que essa nasce da existência de uma situação já vivenciada de fato, pelo relacionamento que se deu entre as sociedades indígenas e a sociedade não índia, desde o momento dos primeiros contatos, no início da colonização brasileira, coincidindo com o modelo integracionista de assimilação cultural, sendo a escola

um dos instrumentos da assimilação dos índios à cultura nacional (SILVA, In: FLEURI, 2003a).

Essas proposições, atualmente, convergem para a maneira como os povos indígenas refletem sobre os projetos educativos de suas escolas, sendo orientada pela exigência da interculturalidade como inovação pedagógica, consoante com uma educação problematizadora e libertadora, defendida por Freire (2001, 2004 e 2005a, b, c)

Por sua vez, na defesa de uma educação escolar igualitária, Magalhães e Stoer (2006, p. 162-163) explicam que “a educação escolar tem que ser colocada nos guilhões dos actores sociais e não ao contrário” na medida em que se reclama qual é o projeto educativo que convém às pessoas de diferentes culturas, recolocando-se a problemática dos direitos culturais dos indivíduos e grupos, nos canais discursivos da identidade nacional.

Nesse contexto, corroborando com Magalhães e Stoer (*Id.*), Cortesão & Pacheco (1991) alertam para o desafio de a escola responder ao arco-íris sócio-cultural presente na sala de aula, considerando que a maioria dos professores ainda atua com suas turmas como se fossem grupos homogêneos, o que tem dificultado a relação que nasce da valorização do outro nos atuais contextos de colaboração e solidariedade, e que poderão (res) estabelecer o respeito à diferença, sendo que nessa perspectiva se contrapõe ao que Magalhães e Stoer (*Id.*) denominam de *daltonismo cultural* face às divergências entre as propostas das instituições de ensino, o nível de saberes e os interesses dos estudantes.

Assim sendo, os educadores, em geral, enfrentam dificuldades em lidar com a heterogeneidade dos estudantes no contexto das situações cotidianas de aprendizagem, ainda permeadas, em sua maioria, por uma lógica tradicional, ocultada institucionalmente, e que desconsidera as diferenças étnicas e culturais (CORTESÃO & STOER, 1996).

Nessa dinâmica, o reconhecimento da diferença étnica e cultural, na atual sociedade e na escola, traz como consequência inicial, para as práticas pedagógicas, a superação da perspectiva de uma educação monocultural, por investir no aproveitamento de um conjunto de sentidos e significados que poderão permitir, ao educador, perceber e interpretar saberes/conhecimentos que poderão se estabelecer no contexto social e escolar, questionando atitudes preconceituosas que impedem a flexibilização do currículo e das disciplinas.

Assim, sob a ótica da educação homogeneizadora, se estruturam tendências educacionais que desconsideram as diferenças entre os indivíduos, no âmbito histórico e cultural, inviabilizando informações sobre a diversidade e a heterogeneidade, legitimando,

assim, uma educação institucionalizada por grupos sociais que projetam expectativas de reforço e coerência de um currículo que não faz conexão com a inclusão social.

Por sua vez, Aguado (2003), comenta que o modelo pedagógico que procura dinamizar a diversidade e a heterogeneidade, pressupõe uma educação antiracista e antidiscriminatória, visto que valoriza a diferença na perspectiva de um elemento que passa a dinamizar as relações sociais. Nesse sentido, a identidade deixa de ser biológica e assume um modelo pluridimensional, visto que, (re) constrói-se de acordo com os papéis que assumimos no contexto social como, por exemplo, o de professor e estudante (HALL, 2004).

Nessa perspectiva, existem várias concepções sobre o modo como a interculturalidade se materializa e, uma delas, se explica através de modelos universais e hegemônicos de educação, de Estado e de sociedade, que não consideram as distinções políticas, econômicas e culturais de cada Nação e definem as estruturas sociais pelo ajustamento às regras gerais do mercado, possuindo significado e poder, num mundo globalizado, sob a tese da “cultura educacional comum”.¹

Na contra mão dessa tendência hegemônica, o Projeto Político Pedagógico para as Escolas Indígenas do Povo Kambiwá, denominado de “Projeto de Vida do Povo Kambiwá” (POVO KAMBIWÁ, 2009b, p. 9) defende que “os trabalhos desenvolvidos nas escolas estão interligados diretamente com os cinco eixos temáticos: TERRA, IDENTIDADE, ORGANIZAÇÃO, HISTÓRIA, INTERCULTURALIDADE”.

Assim, mediante os desafios de manter a tradição histórica e cultural, o eixo interculturalidade, para o Povo Kambiwá, pressupõe “valorizar nossos saberes e cultura entendendo que cada povo tem suas especificidades e jeito próprio de ser, conhecendo conteúdos do mundo globalizado para fortalecimento desta interculturalidade de conhecimento” (PERNAMBUCO, 2007a)

Dessa forma, entre as grandes iniciativas de caráter geral que reúnem a ideia de mudança da educação pela diversidade, a perspectiva intercultural, na prática, vislumbra propostas pedagógicas que pressupõem a renovação dos paradigmas científicos e metodológicos no fazer e no agir dos educadores e aprendizes e na construção da diversidade social e cultural, na atualidade (FLEURI, 2003a e b).

Assim, no âmbito das inquietações sobre a relação entre, interculturalidade, prática pedagógica e inovação, essa pesquisa se propôs a contribuir para o aprofundamento teórico e

¹ Cf. SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, política educacional brasileira e pedagogia contra-hegemônica. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 48 (2008), p. 35-51. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie48a01.pdf>>. Acesso: 18 nov. 2009. Para o aprofundamento das tensões entre Educação, Estado e Economia (CARNOY, 1987).

metodológico sobre a educação em espaços específicos, como o da escola indígena, estudando sobre o (re) direcionamento das políticas públicas educativas e sobre os debates alicerçados no interculturalismo/multiculturalismo, identidade e diversidade, perspectivas essas influenciadas pelas teorias críticas e pós-críticas, que questionam por que, o que, para quem, como e para que se aprende, além de oferecer subsídios que orientarão às práticas pedagógicas, a formação dos/as professores/as e o compromisso das lideranças indígenas e representantes das organizações governamentais e não governamentais com a causa indígena.

Desse modo, este estudo, se propôs, de forma aproximada, a apontar reflexões e encaminhamentos para a atuação dos professores/as, coordenadores pedagógicos, lideranças, pais e alunos, e outros parceiros, junto às escolas estaduais indígenas de Pernambuco quanto a: 1) um entendimento de práticas pedagógicas inovadoras, na construção das identidades dos sujeitos e 2) apropriação das ações educativas promovidas pelos docentes, lideranças, pais, alunos e outros parceiros, no que se refere às políticas públicas que investem no fortalecimento das identidades étnicas e culturais dos povos indígenas.

No andamento dessas proposições, entre os meses de janeiro a março do ano de 2010, a pesquisadora realizou visitas às Escolas Kambiwá, no âmbito da pesquisa exploratória, com o objetivo de delimitar o campo de estudo.²

Dentre as escolas visitadas, a pesquisa está imbricada com os debates sobre a educação escolar indígena, a partir de uma visão sistêmica da Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz, na Aldeia Nazário, Município de Ibimirim/PE-Brasil, no contexto da pesquisa qualitativa, sob a inspiração da etnografia, Fino (2008b), Ludke & André (1986), Sousa (2000 e 2003) e Sierra (2001), dentre outros.

No contexto do referencial metodológico da pesquisa etnográfica, Vasconcelos (In: LIMA & Pacheco, 2006, p. 87), destaca que uma das características desse tipo de estudo é a “investigação de um grupo mais pequeno (*sic.*) de casos, ou talvez mesmo de um só caso em detalhe”. Essa possibilidade orientou a pesquisadora na decisão de optar por apenas uma das Escolas do Povo Kambiwá para o estudo.

Por sua vez, consideramos que as proposições de pesquisa apresentadas anteriormente, mobilizaram a compreensão, aproximada de que, na ênfase sobre as intenções e o significado dos atos humanos, poderíamos eleger o paradigma qualitativo, como pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo

² Cf. Apêndice A - Ficha de Visitas às Escolas Indígenas Kambiwá.

imediatamente, precisando ser desvelado, conforme defendido Alves - Mazzotti (2001), Alves – Mazzotti & Gewadznjder (2001) e Minayo (2000 e 2003), dentre outros.

Assim, sob a ótica da pesquisa qualitativa, destacamos a possibilidade de responder às questões propostas pelos desafios dos atuais estudos em educação que, por sua vez, se contrapõem aos métodos de investigação empregados tradicionalmente, proporcionando o surgimento de novas propostas de abordagens, como a pesquisa participante, a pesquisa ação, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, no intuito de superar algumas limitações oriundas das pesquisas anteriores, nas quais se configurava o paradigma positivista (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Nesse sentido, consideramos que uma das características da pesquisa qualitativa é a preocupação com o “significado” que permite “iluminar o dinamismo interno das situações”, o que nos motivou a considerarmos as influências da abordagem etnográfica como essencial para este estudo, na tentativa de explicar o sentido cultural que os indivíduos atribuem às práticas pedagógicas como inovação na escola indígena (*Id.*, p. 13-15).

Dessa forma, no que se refere à abordagem etnográfica na pesquisa educacional, Ludke & André (*Id.*, p.13) explicam que:

[...] até muito recentemente as técnicas etnográficas eram utilizadas quase que exclusivamente pelos antropólogos e sociólogos. No início da década de 70, entretanto, os pesquisadores da área de educação começaram também a fazer uso dessas técnicas, o que deu origem a uma nova linha de pesquisas, que tem recebido o nome de "antropológica" ou etnográfica.

No entanto, não se deve ignorar que a etnografia tem um sentido próprio sendo, por excelência, utilizada pela Antropologia na coleta de dados, seja numa tribo indígena ou em qualquer outro grupo social. Nesse sentido, considera-se que a utilização da abordagem etnográfica nas pesquisas que se focalizam na escola, têm como desafio descrever um conjunto de significados culturais dentro de um contexto, se relacionando com o que se aprende dentro e fora da escola (*Id.*)

Por sua vez, Sierra (2001, p. 28) explica que a etnografia como método de investigação, originário da Antropologia, supera claramente a finalidade estritamente vinculada à dependência descritiva, pela alta imbricação epistemológica e disciplinar nas ciências sociais e pluralidade de teorias de referência. Comenta, ainda, que “a finalidade conscientizadora e dialética da investigação sobre os fenômenos educativos conferem a

investigação etnográfica uma intencionalidade distinta e etimológica: a interpretação e a crítica”.

Na descrição crítica de significados, dentre os elementos que consubstanciam a pesquisa etnográfica, Sierra (*Id.*, p. 28) destaca que o envolvimento do/a pesquisador/a por um longo período de observação de 1 a 2 anos, preferencialmente, é fundamental para que o mesmo possa “entender e validar o significado das ações dos/as participantes, de forma que este seja o mais representativo possível do significado que as próprias pessoas pesquisadas dariam a mesma ação, evento ou situação interpretada”.

Por sua vez, Mattos (2001, p. 2) destaca que a etnografia, como abordagem de investigação científica, traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, visto que

[...] estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis do pensamento e comportamento humanos manifestos em sua rotina diária; estuda ainda os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos. Em etnografia, holisticamente, nós observamos os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de "revelar" o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação.

Assim, a abordagem qualitativa, nesse estudo, esteve voltada para a análise da materialização ou não de inovação nas práticas pedagógicas, utilizando da “microanálise etnográfica”, para pesquisar, em 2011, a Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz, localizada no município de Ibimirim, PE/Brasil, em seu entorno, e percebendo, holisticamente, as relações sociais do grupo pesquisado nas situações de sala de aula, na comunidade local e em seu contexto cultural, geográfico e político (*Id. ibid.* p.4).

Nesse sentido, Mattos (*Id.*) ressalta que

[...] existe uma preocupação com o interesse dos atores sociais na escolha de uma determinada forma de comportamento e qual o significado desta escolha. Portanto, enfatizar-se o significado da interação como um todo, a relação entre a cena imediata da interação social de um grupo e o significado do fato social ocorrido em grandes contextos culturais, por exemplo: cultura da sala de aula, da escola [...]

Dessa forma, enfatizando os aspectos abordados na citação acima, buscamos o significado atribuído às práticas educativas, no âmbito das práticas pedagógicas, na escola pesquisada, sob inspiração da etnografia, porque se trata de um estudo da cultura, evidenciando, ainda, a opinião de Mattos (*Id.* p. 5) quando explica que:

[...] a etnografia está interessada no significado local para estas pessoas em particular. Existe este interesse geral em comparação com todos os outros modos de ser e fazer que nós conhecemos como humanos, mas existe também o interesse no estudo de caso local, de ser bem específico sobre o significado da organização de um grupo particular de pessoas. Como na lingüística, estamos interessados em alguma coisa que é universal sobre a linguagem enquanto ela mesma, na forma que a conhecemos, mas só podemos aprender sobre a universalidade estudando os casos particulares.

Nesse sentido, de acordo com Macedo (2010, p. 82) “a especificidade clínica do método etnográfico nos remete, de alguma forma, à noção de pesquisa qualitativa, podendo assumir essa noção conotações diferentes, dependendo da orientação de quem a utiliza”, sendo que “a singularidade e a construção de sentidos” são elementos fundamentais a serem cogitados pelos pesquisadores no campo de pesquisa.

Dessa forma, sob a influência da pesquisa qualitativa e etnográfica, Macedo (2010, p. 85-86, grifos do autor) explica que, na prática, o “trabalho de campo de inspiração qualitativa é uma certa *aventura pensada* sempre, de alguma forma em projeto e que demanda constantes retomadas”, pois “não lida com objetos lapidados nem com a procura confortável de regularidades”.

Nesse sentido, as constantes idas e vindas à escola pesquisada, por vezes, estavam subordinadas as condições naturais, como períodos de Lua Cheia, pela participação dos coordenadores, professores, alunos e pais nos rituais de abertura dos semestres, ou pela ausência de líderes e coordenadores, por estarem em encontros e seminários para discutirem políticas educativas para as escolas indígenas, ou no Curso de Licenciatura Intercultural.

No entanto, foi possível realizar um levantamento aproximado sobre a realidade pesquisada, sobretudo, pela realização de uma verdadeira “garimpagem” de ações e sentidos impregnados pela cultura, dentro e fora da escola, campo de estudo (MACEDO, 2010, p. 87)

Dessa forma, analisando os sentidos e significados da cultura, concordamos com Clifford Geertz (1989, p. 15) quando destaca que:

[...] o conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado à teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Nesse entrelaçamento, a cultura não é poder, não é algo que possa ser atribuído, é contexto, no qual podem ser descritos os acontecimentos sociais, os comportamentos, as

instituições e os processos, com densidade. Assim, fazer etnografia educacional é “como tentar ler (no sentido de construir uma leitura das incoerências, emendas, suspeitas e comentários tendenciosos escritos (...)) com exemplos tendiosos de comportamento modelado”, na compreensão da realidade cultural de determinado grupo (*Id.*, p.20)

Assim, a possibilidade de recorrer a abordagem qualitativa, sob influência da etnografia, se constituiu, neste estudo, no instrumental metodológico, considerando, ainda, o “princípio da triangulação” na coleta dos dados, o que se constituiu pela observação participante, realização de entrevistas e análise documental, como forma de “descobrir os diferentes aspectos da complexidade da realidade empírica” (MACEDO, 2010, p. 59; TRIVIÑOS, 1987).

Nesse contexto, apresentaremos a seguir um resumo dos capítulos que fizeram parte da organização textual desse estudo.

No primeiro capítulo discutimos as categorias analíticas iniciais que nortearam a pesquisa, realizando uma abordagem sobre inovação pedagógica no contexto da atual sociedade da informação e da comunicação, a partir da conceptualização de inovação pedagógica.

Recorremos, ainda, nesse capítulo, a um breve levantamento dos resumos de dissertações, teses e artigos das produções científicas ambientadas no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório da Universidade da Madeira/Portugal e nos trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no intuito de apreender as produções acadêmicas sobre inovação pedagógica e escola indígena.

Nesse contexto, defendemos a não neutralidade do conceito de inovação pedagógica, ressaltando que a esse conceito poderão ser agregadas falsas ideias que poderão contribuir para provocar retrocesso e prejuízo aos atuais sistemas educacionais.

Assim, recorreremos a uma revisão da literatura que destaca a complexidade entre os pressupostos de uma escola que precisa atender as exigências da sociedade contemporânea e que ainda se estrutura nas intenções de um arcabouço tradicional, conforme apontado por Fino (2008a), Souza & Fino (2007), Toffler (1973), Papert (2008), Garcia (1995), Cardoso (1992), Freire (2001, 2005a, b e c), Ponte (2000), dentre outros.

Ainda nesse capítulo realizamos reflexões sobre o termo “práticas educativas interpretativas” (ZABALA, 1998, p. 20) no âmbito das práticas pedagógicas, no intuito de destacar que a educação se estabelece quando os indivíduos compartilham conhecimento e

experiências culturais mais amplas, que poderão ser definidas sob influência do contexto social, ambiental e escolar, como parte inerente das relações que se efetivam numa determinada sociedade.

Nessa perspectiva, recorreremos aos teóricos como Saviani (2005), quando defende que as diferentes correntes renovadoras da educação apontam o “como aprender” como elemento a ser discutido no contexto das atividades docentes, embora não encontramos, em inglês, uma palavra que nomeie essa condição, conforme apontado por Papert (2008).

Concluimos as discussões realizadas nesse capítulo, estudando os impasses e limites da dimensão intercultural, sob a égide das teorias da aprendizagem e no contexto dos processos educacionais atuais.

Por sua vez, no segundo capítulo, discutimos as prerrogativas que fomentam as contradições e estratégias que constituíram as tendências do pensamento pedagógico ao longo da história da educação e que, imbricadas no contexto da nova ordem mundial atual, têm restringido as intervenções do poder público, sobretudo, quando se refere à percepção da identidade étnica e cultural.

Dessa forma, a partir da problemática da identidade/diversidade, consubstanciamos um estudo que destacou elementos que orientaram as intenções das políticas públicas educativas interculturais e como essas se configuram, sobretudo, nos processos educacionais próprios das sociedades indígenas e no contexto dos movimentos pela autodeterminação dessas, ao nível internacional, no Brasil e em Pernambuco.

No terceiro capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos da investigação, delineando a abordagem qualitativa, sob inspiração da etnografia como possibilidade de investigar, descrever e analisar a problemática de pesquisa, justificando a escolha dos instrumentos utilizados na coleta dos dados, tais como: observação participante/ diário de campo, entrevistas semi-estruturadas e análise documental, definindo, ainda, um esquema de interpretação e de perspectivas do fenômeno estudado, o que possibilitou destacar as intenções subjacentes ao mesmo.

No quarto capítulo, procedemos com a descrição, análise e discussão dos resultados da pesquisa, delineando as afirmações e impressões provenientes, inicialmente, dos documentos estudados

No quinto capítulo transcorremos com a apresentação e análise das opiniões dos envolvidos nessa pesquisa, correlacionando-as com a observação participante/diário de campo e o referencial teórico, no contexto das questões de partida que foram deliberadas desde a

organização do Projeto da Tese, apresentando e teorizando, ainda, as questões que se originaram da cultura da escola, campo de estudo.

Na conclusão, apresentamos como subsídios, a percepção de que uma educação problematizadora e libertadora rebate nas prerrogativas que estruturam um pensamento educacional hegemônico e universalista, investindo numa tendência inovadora, visto que essa poderá gerir comportamentos e valorizar princípios políticos, étnicos e culturais que possam contribuir para algum nível de inclusão e cooperação entre os diferentes grupos sociais.

**PARTE I- DISCUTINDO AS CATEGORIAS ANALÍTICAS NO ÂMBITO DESSE
ESTUDO**

CAPÍTULO 1 - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA ATUAL SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Nota Introdutória

A parte inicial dessa investigação, sob o título: “Inovação pedagógica no contexto educacional da atual sociedade da informação e da comunicação” se propõe a constituir o quadro teórico inicial da pesquisa, com base em subitens que se configuram no modo pelo qual o estudo foi sendo organizado, tendo como parâmetro a conceptualização de inovação pedagógica e a relação desse conceito com falsas ideias que lhe são atribuídas e que têm provocado retrocesso e prejuízo à qualidade dos sistemas educacionais na contemporaneidade.

Nesse contexto, empreendemos um breve levantamento das produções científicas disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório Digital da Universidade da Madeira (UMa), Portugal, e nos trabalhos apresentados nos encontros realizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no intuito de realizar uma análise dos resumos das teses, dissertações e artigos que pudessem convergir para a inovação pedagógica na escola indígena.

Por conseguinte, inovação pedagógica tem se colocado como um elemento desafiador em relação às respostas que os diferentes espaços educativos devem dar à formação dos indivíduos em diferentes idades, considerando que, por meio da educação, esses poderão redescobrir-se diante dos desafios que envolvem seu cotidiano e, consequentemente, provocar mudanças significativas em suas relações na dinâmica da sociedade atual.

Dessa forma, no intuito de explicitar o constante gerenciamento do conhecimento no processo educativo atual, investimos no subitem “Reflexões sobre práticas educativas, a partir do termo, e na dinâmica das práticas pedagógicas nessa pesquisa”, destacando a influência do meio social sobre os indivíduos e desses com o estabelecimento de uma atitude funcional e transformadora mediante os modos de ser, viver e agir, provenientes das diferentes instituições que contribuíram para a sua formação.

Nesse sentido, do ponto de vista dos estudos de Libâneo (1994) sobre a prática educativa, ou seja, sobre a educação, a concepção de inovação defendida por Fino (2006, 2007 e 2008a), Papert (2008) e Freire (2005a, b e c) se consubstancia quando enfatizamos o

processo pelo qual os indivíduos compartilham conhecimento e experiências culturais que se definem sob influência do contexto social, ambiental e escolar, como parte inerente das relações, numa determinada sociedade.

Assim, a partir da conceptualização de inovação pedagógica, e das reflexões sobre a influência do processo educativo sobre os indivíduos na sua relação com o meio social, o item seguinte, “A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação, como ferramenta de mudança, sob a égide das teorias da aprendizagem e na perspectiva de inserção sociocultural”, destaca que a tecnologia poderá influenciar um novo paradigma educativo que se opõe a cultura hegemônica cristalizada na escola, considerando as tendências das novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC e seus impactos para a inovação pedagógica no século XXI, como ferramenta de mudança frente à concepção tradicional de educação.

Dessa forma, partindo da ideia de que, na base das análises contraditórias que oscilam entre o sentido técnico, instrumental e prático do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), no âmbito da sociedade atual, e a possibilidade de se fazer uso dos meios que podem ser utilizados com fins pedagógicos, destaca-se a proposta de se assumir, metodologicamente, a validade científica de como deverão ser geridas as novas situações de aprendizagem, se contrapondo as tendências tradicionais de educação, analisando o conceito de aprendizagem de Skinner, Piaget e Vygotsky (FINO, 2000), e apontando as suas consequências pedagógica, além dos seus principais pressupostos para a educação, em diferentes épocas.

Nesse contexto, uma dessas tendências pode ser representada pelos modelos de instrução programada, precursora da premissa behaviorista de Pressey, na década de 1920, e Skinner, a partir de observações realizadas em 1932 e se relacionam ao cumprimento de metas, o que pressupõe incluir um método preciso e verificável de instrução no sentido de promover a eficiência, mas que se dedica ao refinamento metodológico e técnico do sistema pedagógico tradicional.

Em contraposição, nos apoiamos nos fundamentos sociointeracionistas para destacar as contribuições de Piaget (1896-1980) e Papert (2008) cujos elementos conceituais se aplicam contra os procedimentos metodológicos tradicionais e se relacionam com as tendências que, influenciadas, ainda, pela teoria histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934), cujas proposições demandam pensar a possibilidade de mediação cultural do indivíduo na construção de significados, enfatizamos que, intervenções mediadoras no conjunto das

relações entre os sujeitos, permitem nomear uma estratégia pedagógica inovadora, porque implica num constante desvelamento da realidade, perpassando a forma dos indivíduos se perceberem e atuarem no mundo.

Da mesma forma, infere-se, nesse contexto, uma análise sobre “A dimensão intercultural e sua relação com os processos educacionais atuais”, destacando o significado simbólico e inovador da cultura que deverá permear as organizações sociais e seus grupos e investindo nas implicações e nos impactos que nortearam a forma como se constituiu historicamente a mudança de paradigmas, no âmbito da concepção tradicional de educação, cujas premissas se apóiam no individualismo e na separatividade entre pessoas, instituições e eventos.

Assim, em contraposição, visualizamos nas concepções freireana de educação, a capacidade de disseminarmos os encaminhamentos contra hegemônicos que caracterizam uma educação tradicional, para a efetivação de uma concepção inovadora de educação nas escolas indígenas da Rede Pública Estadual de Pernambuco, a partir de uma visão sistêmica da Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz.

Em síntese, essas análises esboçam reflexões iniciais que, de certa forma, estão consubstanciadas no capítulo dois quando das análises entre “Educação, sociedade e os ideais contemporâneos de identidade étnica e cultural”, uma vez que pressupõem problematizar uma concepção de inovação pedagógica que se contrapõe as tendências tradicionais de educação.

Nesse contexto, no intuito de situar o debate sobre práticas educativas como inovação pedagógica na escola indígena, na atualidade, empreendemos um levantamento das produções científicas, ambientadas nas instituições de fomento a pesquisa, utilizando como critério de análise o conteúdo dos resumos de teses e dissertações.

1.1 Um breve levantamento das produções científicas acerca da inovação pedagógica e educação escolar indígena.

No sentido de debatermos sobre as percepções que regem os estudos que se alicerçam na diversidade cultural, consideramos que as práticas educativas, como inovação pedagógica na escola indígena, na rede pública estadual de Pernambuco-Brasil, se inserem como possibilidade do poder público, entre outros fatores, responder as demandas de uma educação que tem como propósito reconhecer as relações étnicas e raciais, no contexto da atual sociedade.

Assim, sob a ótica dos fundamentos da inovação pedagógica empreendemos no ano de 2010, a organização de um Projeto de Pesquisa que foi submetido à apresentação e análise do Departamento de Ciências da Educação- Doutorado em Educação, Área de Concentração: Inovação Pedagógica no Centro de Educação da Universidade da Madeira/Portugal.

Naquela ocasião, estabeleceu-se a aprovação do Projeto de Pesquisa e o encaminhando de proposições que apontavam o desafio de desenvolver a Tese, considerando a complexa relação entre inovação, interculturalidade e práticas pedagógicas na escola indígena.

No estabelecimento da estruturação do nosso objeto de estudo, decidimos eleger um levantamento das produções científicas que pudessem convergir para o tema inovação pedagógica e escola indígena, analisando os resumos das teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório Digital da Universidade da Madeira (UMa), Portugal, e nos trabalhos apresentados nos encontros realizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Dessa forma, utilizamos o critério de analisar o conteúdo dos resumos das teses e dissertações sobre práticas educativas, no âmbito das práticas pedagógicas, como inovação, na escola indígena, defendidas, na CAPES e na UMa, entre 2008 e 2013, o mesmo se dando em relação aos trabalhos apresentados na ANPED. Verificamos, ainda, que entre 1978 e 2007, havia sido realizado um levantamento das produções científicas sobre “educação indígena”, defendidas em programas de pós-graduação e disponíveis no banco de tese da CAPES.³

Assim, sob a ótica do mapeamento das produções acadêmicas referentes ao objeto de estudo, André (2009, p. 43) justifica que as investigações que se inspiram em apresentar o “estado do conhecimento” da produção científica em determinada área de estudo, num determinado período, poderão fornecer “importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber”. Dessa forma, esses mapeamentos poderão auxiliar “o processo de constituição de uma área do conhecimento, porque revelam temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos” (*Id.*).

No intuito de nos apoiarmos nas produções acadêmicas disponibilizadas nos sites das instituições anteriormente citadas, elegemos como temas de pesquisa iniciais para a nossa

³ Cf. SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues; VIEIRA, Neide Vieira de. Desafios da educação indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica. **Pesquisa em Debate**, ed. 10, v. 6, n. 1, jan/jun 2009, p. 1-21. Disponível em: www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate_10/artigo_8.pdf. Acesso em: 15 set. 2013.

investigação: inovação pedagógica na escola indígena; prática pedagógica na escola indígena; políticas públicas educativas indígenas; diversidade étnica e cultural na escola indígena.

À medida que indicávamos os temas anteriormente citados, no acervo de teses e dissertações da CAPES e dos trabalhos apresentados na ANPED, foram se destacando produções científicas, no campo da educação, que não se definiam pelas indicações apresentadas, mas se vinculavam ao contexto das discussões sobre “educação escolar indígena”. No entanto, acredita-se que, considerando a multiplicidade de palavras-chaves indexadas na plataforma da CAPES, e demais instituições poderão existir, ainda, produções científicas que não foram identificadas/relacionadas.

Dessa forma, sob a ótica do tema “educação escolar indígena”, realizamos o refinamento das pesquisas apresentadas, no intuito de estabelecer um recorte temporal das produções acadêmicas situadas entre 2008 e 2013 e espacial, no contexto das instituições apresentadas anteriormente.

O ano de 2008 foi demarcado temporalmente pela observação de que a legislação nacional brasileira⁴ estabeleceu a obrigatoriedade do tema “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo da Rede Oficial de Ensino. Entre os anos de 2011 e 2013, previmos investir no aprofundamento empírico e teórico das proposições de investigação, oriundas das opiniões dos presentes na ocasião em que se deu a defesa do Projeto na UMa, em 2010.

Nesse contexto, ao reiniciarmos o processo de busca das produções científicas, enfrentamos entraves em acessar, sobretudo, o site da CAPES⁵ visto que apresentou falhas no sistema de cadastramento para acesso e no site da Universidade da Madeira no deparamos com os processos de arquivamento, visto que, numa mesma página do repositório, encontramos pesquisas de diferentes anos, dificultando a realização do recorte temporal das produções científicas.

Destacamos, ainda, que buscamos investir no mapeamento de teses e dissertações ambientadas no Repositório Digital da Universidade da Madeira/Portugal, sendo que, não conseguimos identificar nenhuma pesquisa sobre a temática “inovação pedagógica e educação escolar indígena”, no período anteriormente citado- 2008 e 2013. Por conseguinte, não

⁴ Cf. BRASIL. **Lei nº 11.645**, 10 mar. 2008a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.

⁵ Empreendemos um esforço inicial de acessar o site da CAPES<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>, na busca das produções científicas sobre “inovação pedagógica e educação escolar indígena”. Por não conseguirmos realizar o cadastramento exigido, decidimos buscar outras formas de acesso, o que foi possível através de <bancodeteses.capes.gov.br>.

apresentaremos a descrição e a análise das produções científicas sobre o tema de pesquisa nessa Instituição.

Diante desses impedimentos, decidimos concentrar os nossos esforços num breve levantamento das produções científicas cadastradas no período de 2011 e 2012, observando que, no site da CAPES, esse período apresentou-se com um maior número de pesquisas sob o tema “educação escolar indígena”, embora não descartamos a possibilidade de que ainda possam existir outras publicações referentes à investigação, nos demais períodos e que não foi possível acessá-las.

Em contra partida, a opção de pesquisar sobre os trabalhos apresentados na ANPED, no referido período, se deu pela realização das 34^a 35^a Reuniões, ambas realizadas no Nordeste, sendo, respectivamente, em Natal-RN (2011), cujo tema do evento foi “Educação e Justiça Social”, e em Porto de Galinhas - PE (2012), sob a temática “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI”, no intuito de perceber os debates ambientados no Grupo de Trabalho – GT 21- “Educação e Relações Etnico-raciais” e que se aproximavam da pesquisa.

Ressaltamos que o tema da 34^a ANPED se fez necessário pela reafirmação do compromisso da comunidade acadêmica com a justiça social; portanto, pela possibilidade de se produzir e divulgar conhecimentos na área de educação que possam contribuir para enfrentarmos os problemas referentes às desigualdades econômicas, sociais, de gênero, de raça, dentre outras, no âmbito da atual sociedade brasileira.⁶

Por sua vez, o tema da 35^a Reunião se propôs a contribuir com os debates sobre a relação entre função social da educação, cultura e desigualdades, características do atual contexto brasileiro, buscando perceber essas conexões com as atuais políticas econômicas.⁷

Nesse contexto, as produções científicas da CAPES, serão apresentadas a seguir.

1.1.1 Produções científicas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Numa primeira busca das produções científicas da CAPES, relativas à “educação escolar indígena”, encontramos um total de 89 trabalhos de Mestrado e 21 de Doutorado, numa demonstração do interesse dos pesquisadores/as que se pautavam no tema em questão,

⁶ Cf. 34^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- Apresentação. Disponível em: < 34reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 05 out. 2011.

⁷ Cf. 35^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- Apresentação. Disponível em: < 34reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 24 out. 2012.

pesquisando desde a relação entre políticas públicas de educação escolar indígena, formação de professores, trajetória missionária indigenista, sustentabilidade territorial, educação e infância, educação profissional, análise de material curricular até a constituição do sujeito surdo, dentre outros.

Dessa forma, realizamos o refinamento das produções acadêmicas, visando aproximar as que favorecessem ao tema “educação escolar indígena”, emergindo nessa dinâmica, três dimensões de análises que, no nosso entendimento, fazem conexões, de forma direta ou indireta, ao nosso objeto de estudo, a saber: ações pedagógicas e interculturalidade; gestão de políticas indigenistas e, finalmente, educação, identidade e diversidade indígenas.

Dessa forma, organizamos nossas escolhas nos quadros (1-3), representados a seguir, da seguinte forma:

Quadro 1: Produção do conhecimento da CAPES

PERÍODO	Nº DE PRODUÇÕES MESTRADO	Nº DE PRODUÇÕES DOUTORADO
2011	42	08
2012	47	13
TOTAL	89	21

Fonte: bancodeteses.capes.gov.br

Verificamos que os temas que se aproximaram do nosso objeto de estudo evidenciam análise nas pesquisas selecionadas, em nível de Mestrado e de Doutorado da CAPES nas seguintes dimensões: ações pedagógicas e interculturalidade; gestão de políticas públicas indígenas; educação, identidade e diversidade indígenas.

Sob essa ótica, elencamos, a seguir, as produções científicas do Mestrado e do Doutorado da CAPES, organizando-as nas respectivas dimensões de análise, acima citadas.

Quadro 2: Categorização de pesquisas de Mestrado - CAPES

DIMENSÃO DE ANÁLISE	ANOS		TOTAL
	2011	2012	
1. Ações pedagógicas e interculturalidade	04	04	08
2. Gestão de políticas públicas indígenas	05	03	08
3. Educação, identidade e diversidade indígenas	04	06	10
TOTAL GERAL	26		

Fonte: bancodeteses.capes.gov.br

Destacamos que, considerando a leitura dos resumos das 89 produções científicas do Mestrado, disponibilizadas pela CAPES, o quadro 2 apresenta, como resultado final, a seleção e redefinição de 26 pesquisas, que se organizaram a partir do nível de aproximação com o objeto de investigação sobre a inovação pedagógica e educação escolar indígena, entre 2011 e 2012.

Destacamos, a seguir, as produções acadêmicas do Doutorado da CAPES, organizadas nas respectivas dimensões de análise.

Quadro 3: Categorização de pesquisas de Doutorado - CAPES

DIMENSÃO DE ANÁLISE	ANOS		TOTAL
	2011	2012	
1. Ações pedagógicas e interculturalidade	01	02	03
2. Gestão de políticas públicas indígenas	-	01	01
3. Educação, identidade e diversidade indígena	01	01	02
TOTAL GERAL	06		

FONTE: bancodeteses.capes.gov.br

Os dados apresentados no quadro 3 mostram que, em um total de 21 das produções científicas do Doutorado disponibilizadas pela CAPES, se destacaram 06 pesquisas, que se

organizaram a partir do nível de aproximação com o objeto de investigação sobre a inovação pedagógica e educação escolar indígena, entre 2011 e 2012.

Nesse contexto, apresentaremos a seguir, de forma sucinta, uma análise dos resumos da CAPES, no período de 2011-2012, no que se refere às produções acadêmicas relativas ao Mestrado e Doutorado, buscando situar as dimensões de análise anteriormente destacadas, na tentativa de fazer uma alusão às contribuições dos/as pesquisadores/as sobre o tema “educação escolar indígena”, e reconhecendo os subsídios que orientaram a organização textual da Tese.

- **Ações pedagógicas e interculturalidade**

Nessa dimensão de análise insurgiram estudos de Mestrado de Knapp (2011), Radeck (2011), Ferreira (2011), Ribas (2011), Oliveira (2012), Silva (2012), Marqui (2012) e Vale (2012).

No contexto da educação escolar indígena, Knapp (2011) e Radeck (2011) investigaram sobre os desafios das comunidades indígenas em se apropriarem de uma escola autônoma e intercultural, no sentido de promover a revitalização da identidade e o reconhecimento de uma educação que considere a dialética entre identidade e diferença. Ressaltam que ainda se mantém a reprodução de discursos superficiais, e de caráter folclórico, quando se aborda sobre educação e cultura nos cursos de formação, impedindo que se reconheça o papel social da escola indígena e não indígena, e que contribuem para limitar argumentos que possam viabilizar a organização e a avaliação de currículos e de propostas educativas na perspectiva da interculturalidade.

As proposições dessas pesquisas nos remetem as observações de Freire (2004 e 2005a e b) quando defende que uma educação problematizadora e conscientizadora se ambienta na inclusão social e na valorização da diversidade do ser, considerando-se, nesse contexto, a escola indígena.

Nessa perspectiva Freire (2004, p. 41-42) afirma que “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”. A visão sociológica e pedagógica freireana investe numa concepção educacional orientada pela “conscientização”, o que implica na compreensão das estruturas sociais dominadoras (FREIRE, 2005c, p. 24).

Por sua vez, Ferreira (2011), destaca que na base de sua investigação, numa escola indígena da rede pública estadual localizada no município de Buerarema-BA, estão os questionamentos sobre a concepção de educação diferenciada que rege as ações dos membros da comunidade e dos professores em seus processos de formação, suas trajetórias e na análise de seus discursos, suas práticas e em interação com a Secretaria de Educação do Estado. Em consequência, a escola será abordada como um espaço em que o aluno indígena deverá ser reconhecido como ator social ativo e produtor de cultura, portanto, de significados sobre o seu mundo, articulando os conhecimentos, o modo próprio de ser e suas práticas de ensino e de aprendizagem aos conhecimentos e métodos pedagógicos escolares, conforme investigou Marqui (2012).

Nesse contexto, pesquisando sobre a prática docente numa escola indígena de Palmas-PR, Ribas (2011), percebeu que a base das atividades realizadas em sala de aula é a utilização do livro didático em todas as disciplinas, tornando-se elemento fundamental no planejamento do trabalho docente. Evidencia que os métodos usados pelos professores indígenas apresentam indícios de uma pedagogia tradicional, com exceção do uso frequente da oralidade, visto que a língua representa um dos fatores culturais de manutenção da identidade indígena do povo pesquisado.

Por sua vez, Oliveira (2012), busca destacar as consequências, os desafios, as implicações e perspectivas de uma educação de caráter intercultural, no contexto de um movimento histórico que se consubstancia nos processos e pressupostos teóricos da educação escolar indígena no Brasil.

Na relação entre o discurso e a prática por uma educação intercultural, a contribuição de Vale (2012), para o campo da educação escolar se refere a recursos didáticos que reuniram saberes/conhecimentos de matrizes africana, indígena e afro-brasileira, a partir de um estudo de algumas imagens literárias, no intuito de se reinventar concepções antirracistas, antimachistas e não adultocêntricas nas formas e matérias das práticas escolares e acadêmicas de educação.

Nesse contexto, sob a ótica dos estudos que investigam a educação escolar indígena, as teses de Doutorado de Pinto (2011), Barbalho (2012) e Orco (2012) proporcionam, a mesma relação entre prática docente e interculturalidade na escola indígena, apresentada nas pesquisas de Mestrado, com algumas variações.

Dessa forma, na perspectiva das pesquisas centradas nos estudos e nas ações de implementação da educação escolar indígena Pinto (2011), Barbalho (2012) e Orco (2012),

acompanham o movimento que se estabelece no diálogo entre as questões locais por uma educação diferenciada, pleiteada pelos povos indígenas e seu entrelaçamento com as políticas educativas do estado brasileiro.

Na base dessas tendências, Pinto (2011), a partir da Escola indígena Ixubai Rabui Puyanawa –AC, investigou como a escola indígena tem conseguido estabelecer diálogo entre a prática pedagógica e a construção de uma escola diferenciada, a fim de garantir a apropriação da linguagem escrita ao mesmo tempo que estimula o contato com as tradições de seu povo. Ancorada nos pressupostos da etnografia, a autora analisou os documentos oficiais, considerando o contexto-histórico e as falas dos atores envolvidos na pesquisa. Entre as conclusões apontadas na investigação estão às contradições intrínsecas das tensões que permeiam a novidade do processo de autonomia e da identidade indígena, considerando a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Sob essa ótica, Barbalho (2012) analisa o lugar do discurso como prática de transformação social, relacionando a mudança discursiva com as transformações social e cultural. Nessa dimensão, buscou o sentido do papel da escola para os povos indígenas do Nordeste. Como contribuição da investigação, destaca as implicações epistemológicas pela “opção” do povo Pankará-PE, por uma educação intercultural, em oposição as assimetrias ideológicas e políticas e como componente de um movimento que contribui para originar mudanças no sistema educacional vigente, o que confere a consecução de uma prática pedagógica, na sala de aula, que mostra ser possível configurar proposições de uma educação diferenciada.

Essas proposições são reafirmadas por Orco (2012), quando reflete em que medida se articula, coletivamente, e podem se configurar em práticas pedagógicas que objetivam desconstruir a subalternidade dos povos indígenas.

Os estudos até aqui apresentados têm sido discutidos, no corpo da fundamentação teórica da Tese, por autores como Collet (2003), Fleuri (2003a e b) Geertz (1978 e 1989), Hall (2004) Magalhães & Stoer (2006).

Dessa forma, constata-se que existe uma ação conscientizadora por parte dos/as professores/as indígenas, em suas escolas, na efetivação de propostas que assegurem autonomia política e pedagógica, ao definirem a educação intercultural como possibilidade de favorecer o desenvolvimento de valores que possam (res) significar os contextos próprios ou diferentes de aprendizagem. Essas proposições têm se configurado como apelo por uma sociedade mais justa e igualitária, se opondo a dominação política, econômica e cultural.

Percebemos que essas pesquisas incidem na nossa investigação pela possibilidade de reafirmarem que as práticas pedagógicas na escola indígena estão pautadas na interculturalidade, como eixo demarcador, inovador e discursivo de respeito à diversidade. Contudo, as tendências apresentadas até o momento apontam sobre a tensão entre o desejo, o reconhecimento da legislação e a prática de uma educação diferenciada.

Assim, evidencia-se que as investigações sobre as ações pedagógicas e interculturalidade na escola indígena, a nosso ver, não apresentaram o que se percebeu de inovador no que se refere à materialização de práticas pedagógicas nas escolas indígenas pesquisadas, sobretudo, quando se organizam o saber/conhecimento, seja no âmbito local ou nacional.

- **Gestão de políticas públicas indígenas**

Nessa dimensão de análise selecionamos as produções acadêmicas do Mestrado de Lima (2011), Cruz (2011), Correia (2011), Fonseca (2011), Fernandez(2011), Carpenedo (2011), Santos(2012), Cerqueira (2012) e Silva (2012), sendo que destacamos apenas uma investigação do Doutorado, Brito (2012).

Dentre as produções acadêmicas apontadas anteriormente, a trajetória da instituição escolar indígena diferenciada, numa aldeia situada na Terra Indígena do Xingu-Mato Grosso (MT), entre os anos de 1994 e 2010, é investigada por Lima (2011), destacando que a escola na aldeia ocupa uma posição de “fronteira”, conceito, segundo a autora, utilizado por Tassinari (2001) pelo fato de que surgem contradições e conflitos vinculados a imprecisão de seu papel no contexto dos diferentes sistemas educacionais.

Nesse sentido, sob a ótica das políticas públicas educativas para a escola indígena, Fonseca (2011), desenvolveu um estudo que se refere ao contexto histórico das políticas indigenistas e de educação escolar para um povo que, atualmente, habita a Terra Indígena Rio Branco, em Rondônia. A autora (*Id.*), constatou que a escola, para esse grupo, no atual contexto multiétnico de fronteira, significa desenvolvimento na medida em que essa está inserida em uma sociedade pautada pela valorização do conhecimento escolar.

Por sua vez, Cerqueira (2012), realizou uma investigação sobre a implementação da educação escolar indígena do povo Fulni-ô, habitantes do município de Garanhuns-PE, defendendo que a escola indígena está situada no espaço de fronteira (TASSINARI, 2001) e, como tal, não se apresenta como totalmente indígena e nem tão pouco totalmente não-

indígena. Contudo, considera que a escola e, sobretudo, a sala de aula são espaços definidores de políticas públicas. Constatou que, até o momento da pesquisa não havia registros sobre a concretização dessa política, apesar da promulgação, do Decreto Nº 24.628, de 12 de agosto, em 2002, estabelecendo a estadualização da escola indígena, no que se refere à educação básica.

Por sua vez, no contexto das relações políticas entre os professores indígenas de uma etnia localizada as margens do Rio Solimões, no estado do Amazonas e o estado brasileiro, Cruz (2011), enfatiza que as ações empreendidas, no âmbito educacional pelos representantes da principal associação de docentes desse grupo, estão subordinadas a constantes tensões junto aos representantes do poder público, responsáveis pela elaboração, execução e acompanhamento das políticas públicas direcionadas à educação escolar indígena.

Nesse contexto, Correia (2011), realizou uma avaliação da política de Educação Escolar Indígena, sob a dinâmica das disputas que permearam o seu processo de implementação no território Tapeba, em Caucaia/CE, constatando que se faz necessário repensar a condução desse processo com vistas a garantir o respeito ao princípio da equidade, elemento fundamental a se considerar quando se pretende deliberar, ou minimizar, a problemática da exclusão social.

Nessa perspectiva Carpenedo (2011), realizou um estudo na reserva indígena de Serrinha que engloba os atuais municípios de Engenho Velho, Ronda Alta e Constantina, localizados ao norte do Rio Grande do Sul, sob a ótica das políticas indigenistas tuteladas, sobretudo, no que se refere ao desempenho do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI); do Estatuto do Índio; da diversidade cultural e da educação indígena no Brasil, de acordo com a Constituição Federal (CF), de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Os resultados da pesquisa apontam que ainda perduram inúmeros desafios nas escolas da reserva para efetivar uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Esses desafios passam por uma reestruturação da gestão, qualificação de professores, produção de materiais adequados e participação mais intensa e sistemática dos alunos.

Nessa linha de pesquisa, Santos (2012) investigou sobre a participação do poder público municipal de Manaus, entre 2005 e 2011, na implementação da modalidade “educação escolar indígena”, na região. Constatou que, nesse processo, houve avanços quando foram definidos diretrizes e planos de ação para oferta da educação escolar indígena, porém, a implantação dessa modalidade ainda permanece como um desafio a ser superado.

Por sua vez, Silva (2012) apresentou um relato que denominou de “autoetnográfico” sobre a sua experiência na gestão de políticas públicas, no contexto da educação escolar indígena. Com essa intenção buscou compreender como se estabeleceu a política nacional de educação escolar indígena, “Do Araguaia ao planalto: uma auto-análise da gestão de políticas públicas em educação escolar indígena”, realizando uma análise crítica das conquistas, tensões e retrocessos que evidenciaram a recente história dessas ações junto ao poder público.

Nesse contexto, Brito (2012), realizou um estudo que entrecruza e reafirma um esforço das políticas públicas educacionais no atendimento a modalidade educação indígena, entre os índios Karipuna, quando da trajetória de implantação de uma escola, na Aldeia do Espírito Santo- AP. Se de um lado, a pesquisa reflete as reivindicações dos povos indígenas, e o que se defende no âmbito dos princípios da legislação brasileira, de outro, apresenta um levantamento das ações que contribuem para ajustar ou dar uma nova roupagem ao que se constitui atendimento a uma escola que se propõe a ser diferenciada, mas que se encontra condicionada a superação de desafios quanto à reestruturação da gestão, qualificação de professores, produção de materiais adequados e participação mais intensa e sistemática dos alunos, conforme apontados, também, por Carpenedo (2011).

- **Educação, identidade e diversidade indígena**

Nessa dimensão, selecionamos as pesquisas de Mestrado de Silva (2011), Chates (2011) Martins (2011), Tridapalli (2011), Jitsumori (2011), Calderoni (2011) Aquino (2012), Almeida(2012), Rodrigues (2012), Barbosa (2011), Mori (2012), Miasaki (2012) e de Doutorado, Luciano (2011) e Walker (2012).

Iniciamos com a investigação de Silva (2011) quando sugere como hipótese central de sua pesquisa que a educação escolar indígena contemporânea apresenta uma realidade científica, cultural e política que privilegia a escrita, em prejuízo de outras formas próprias de expressão, como a oralidade. Essa tendência constitui a configuração teórica, política e prática do desenvolvimento de intervenções educacionais nas aldeias indígenas, a partir da escola, amparada na ambiguidade dos conceitos de interculturalidade, bilingüismo, diferenciada e específica e que não correspondem com as bases da realidade indígena na atualidade.

Da mesma forma, Chates (2011), e Martins (2011) apontam em suas pesquisas a percepção de que educação, escola e sociedade estão altamente imbricadas, sendo que os aspectos relacionados à interculturalidade e o bilingüismo ainda não estão definidos,

considerando-se que os princípios legais que investem na valorização da cultura e da identidade do povo indígena não se correlacionam, na prática, com as necessidades da escola indígena, entre as quais a implementação de um projeto de (re) construção da língua e da identidade cultural.

Por sua vez, Calderoni (2011), desenvolveu uma pesquisa, inspirada nos Estudos Culturais, tendo como referência os debates sobre temas como igualdade, diferença, alteridade, ambivalência e identidade. Considera o conceito de diferença como ponto de apoio no contexto das relações interétnicas conflituosas atuais, visto que ora inclui e ora exclui os indivíduos sob o argumento da igualdade.

Nesse contexto, Aquino (2012) e Martins (2011), observaram que os processos próprios de aprender das crianças indígenas, ultrapassam a escola e contribuem para minimizar as fronteiras e os entre - lugares que reafirmam a identidade e o respeito às diferenças culturais na sociedade atual. No entanto, a escola se constitui num espaço flexível, poroso e híbrido em que se delineiam avanços e desafios na concretização de uma educação escolar indígena que favoreça a autonomia desses povos, conforme dados apresentados na pesquisa realizada por Almeida (2012).

Por sua vez, a investigação realizada por Rodrigues (2012), numa escola indígena localizada nas terras Pankararu, povo indígena que habita o município de Tacaratu- PE, destacou que um dos desafios para os povos indígenas tem sido a busca de estratégias com o governo e (re) construir modelos de resistência étnica. Nesse contexto, aponta que a escola surge com a intenção de promover a afirmação, o fortalecimento, a valorização e a manutenção das identidades étnicas, sendo que a cultura e a interculturalidade se constituem como elementos estruturadores dessa intenção.

No âmbito desses desafios, a pesquisa de Mori (2012) pressupõe que ações efetivas e eficazes ainda não puderam contemplar a superação das dificuldades, por exemplo, de acesso, permanência e conclusão dos indivíduos provenientes das comunidades indígenas, nas escolas da sociedade nacional. Destaca que estudar a cultura indígena pressupõe investir na melhoria das condições de vida desses indivíduos e na valorização de toda e qualquer diferença, étnica, social e cultural.

Na dimensão da valorização da diferença, Miasaki (2012) e Walker (2012), constataram que, sob a arbitrariedade e a coesão imposta pelo não índio, houve um enfraquecimento espontâneo e consciente da língua indígena para determinados povos, forjando um elemento fundamental na constituição de suas identidades culturais.

Por sua vez, a pesquisa de Doutorado de Luciano (2011), parte do pressuposto de que a escola indígena se configura num espaço de apropriação dos conhecimentos, bens e serviços. Nessa perspectiva, se contrapõe a ideia de fortalecimento ou resgate de culturas e identidades tradicionais, funcionando como mecanismo de aproximação com o mundo global atual. A pesquisa sugere que, no que se refere à problemática da cultura e da identidade, a escola poderá contribuir, facilitar e apoiar esse entendimento, mas competem as famílias, comunidades e povos indígenas essa responsabilidade.

No que se refere ao tema inovação pedagógica, no contexto das dimensões analíticas: ações pedagógicas, gestão de políticas públicas indígenas e educação e identidade indígenas, percebemos, no levantamento das produções acadêmicas da CAPES, a efervescência dos debates, mas lacunas quando se trata de destacar a efetivação de uma prática pedagógica diferenciada, não se indicando o conteúdo de ações inovadoras no que se refere aos povos indígenas do Brasil.

Dessa forma, não conseguimos encontrar produções acerca da inovação nas práticas pedagógicas das escolas indígenas brasileiras. Os dados indicam que em 26 do total de 89 das produções de Mestrado e 6 das 21 produções de Doutorado, não apontam pesquisas relativas diretamente a esse tema.

No sentido de destacar as produções científicas da ANPED que, no nosso entendimento se aproximam do tema “educação escolar indígena”, considerando as mesmas dimensões de análise estudadas nas produções acadêmicas da CAPES, apresentamos, a seguir, nos quadros 4 e 5, o período e o número de trabalhos discutidos nas reuniões da 34^a e 35^a.

1.1.2 Produções científicas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

Assim como no breve levantamento realizado nas produções científicas da CAPES, não encontramos, na ANPED, de forma direta, trabalhos que se referem ao objeto de investigação sobre inovação nas práticas pedagógicas das escolas indígenas, no Brasil, mas percebemos a relação das produções acadêmicas com o tema “educação escolar indígena”. Nessa condição, adotamos as mesmas dimensões de análises apresentadas na organização das teses e dissertações da CAPES, para considerar as apresentações da ANPED 2011-2012, no que se refere ao GT-21.

Quadro 4: Produções científicas da ANPED – GT 21⁸

PERÍODO	Nº DE TRABALHOS APRESENTADOS
2011	21
2012	30
TOTAL	51

Fonte: www.anped.org.br

No total de 51 trabalhos alusivos à categoria “educação escolar indígena” apresentados, nas produções científicas da ANPED, identificamos, como indicativo do referido tema, apenas 06 trabalhos, que serão distribuídos, a seguir (Quadro 5), de acordo com as mesmas dimensões de análise que se aproximaram, indiretamente, do objeto de estudo sobre a inovação pedagógica nas práticas educativas interculturais e que foram redimensionadas a partir das teses e dissertações da CAPES.

Quadro 5: Categorização de pesquisas ANPED – GT 21= Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais.

DIMENSÃO DE ANÁLISE	ANOS		TOTAL
	2011 34ª Reunião	2012 35ª Reunião	
1. Ações pedagógicas e interculturalidade	-	03	03
2. Gestão de políticas públicas indígenas	-	01	02
3. Educação, identidade e diversidade indígena	01	-	01
TOTAL GERAL	06		

FONTE: www.anped.org.br

No contexto dos trabalhos apresentados temos os trabalhos de Brand (2012), Bambirra & Zaccur (2012), Silva (2012), Estácio (2012), Filiú & Lima (2011) e de Backes

⁸ Constatamos que nem todos os autores indicam o nível de suas pesquisas (Mestrado ou Doutorado) em seus trabalhos. Dessa forma, optamos em apresentar, inicialmente, o quadro com os períodos e o quantitativo dos trabalhos, em geral. Em seguida, de acordo com as respectivas dimensões de análise, destacamos o período e o quantitativo das produções.

(2012). A seguir realizaremos a análise dessas produções científicas, na seleção que efetuamos, de acordo com as dimensões apresentadas.

- **Ações pedagógicas e interculturalidade**

O trabalho apresentado por Brand (2012) se refere a uma investigação sobre os processos históricos de desterritorialização e de confinamento entre os índios Guarani e Kaiowá, em Mato Grosso do Sul. Explica que esse processo interfere na produção e reprodução dos conhecimentos/saberes tradicionais daquela população e nas possibilidades de interlocução desses, com a educação escolar.

Nessa perspectiva, aponta para a relevância do território na produção e atualização dos conhecimentos indígenas. Explica que os Kaiowá e Guarani percebem o risco de sua descontextualização, considerando as relações entre espiritualidade e conhecimento.

No âmbito das pressões entre saberes peculiares de um povo indígena e dos demais povos, Bambirra & Zaccur (2012), destacam um estudo que se refere a uma pesquisa de Doutorado e que se encontra ambientado numa escola indígena. Prioriza afastamentos e aproximações que contribuem para dar visibilidade às práticas de indígenas e não-indígenas. Trata-se de uma pesquisa que aponta como síntese provisória, a prioridade de se (re) definir práticas que desconsideram as diferenças culturais.

Por sua vez, o artigo de Silva (2012) apresenta-se na tentativa de originar um diálogo entre educação e antropologia, descrevendo e analisando as contribuições teóricas e práticas da educação de crianças na sociedade indígena Xakriabá, que habita a região norte do Estado de Minas Gerais, Brasil, na cidade de São João das Missões, no vale do rio São Francisco.

Tem como fio condutor a descrição etnográfica da participação dessas crianças, como forma de aprendizado, nas práticas da comunidade, sobretudo, no que se refere ao envolvimento dos meninos no espaço da própria casa e no trabalho na roça. Na concepção de infância indígena, reconhece-se que os meninos Xakriabá, na medida em que aprendem com os adultos, desempenham um papel fundamental na manutenção do seu próprio grupo.

Essa produção ressalta os processos naturais, e não escolares, de aprendizagem, mas se relaciona de forma direta com abordagem metodológica da Tese, quando se inspira na etnografia para descrever e analisar as práticas cotidianas de uma comunidade indígena.

- **Gestão de políticas públicas indígenas**

Na perspectiva de analisar as políticas do tipo cotas étnicas, Estácio (2012), destaca que no início do século XXI, se passou a discutir e implementar políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras. Dessa forma, analisa essa tendência, a partir da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com base na compreensão dos alunos índios e do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM).

Nessa perspectiva, o autor (*Id*) explica que esse sistema de cotas no Amazonas foi implantado por determinação de Lei Estadual, como resposta às reivindicações das organizações indígenas, junto ao legislativo e que essas se restringem ao acesso, mas não garantem a permanência, visto que os estudantes indígenas adotam estratégias pessoais e familiares para permanecerem estudando, sendo que quase sempre não contam com o apoio daquela instituição.

- **Educação, identidade e diversidade indígena**

Iniciamos nossas análises, nessa dimensão com Filiú & Lima (2011), destacando que, sob inspiração dos estudos culturais, as autoras buscam pensar o currículo de uma universidade que adota o sistema de cotas para indígena, a partir das análises das narrativas relatadas pelos acadêmicos indígenas, em encontros de grupo focal, debatendo sobre a vivência de um currículo que possa ser ratificado pelas/nas práticas sociais e suas consequências para a produção de identidades e diferenças. O estudo problematiza o currículo quanto às representações que tentam fixar e demarcar a diferença, no processo de institucionalização da inclusão.

Por sua vez, Backes (2012) realizou um levantamento sobre os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) da ANPED que utilizaram os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade e se o uso desses conceitos contribuía para a ressignificação do currículo escolar, fazendo um levantamento com recorte temporal referente ao período 2007 a 2011.

De acordo com as análises realizadas por Backes (*Id.*), foram identificados do total acima apontado, que 14 produções fazem referência ao multiculturalismo e quatro, ao conceito de interculturalidade.

Nesse contexto, o autor (*Id.*) explica que esses conceitos não foram apresentados na intensidade esperada, visto que, se reportam aos questionamentos sobre o etnocentrismo branco e o imperativo de se estabelecer relações entre culturas. Comenta que essas proposições não significam a assimilação do branqueamento e nem a superação do racismo e do preconceito no currículo escolar. Contudo, observa que, os debates sobre os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade contribuem para desconstruir as tendências que valorizam um currículo etnocêntrico.

Assim, mediante a análise dos trabalhos apresentados na ANPED 2011 e 2012, no GT-21 constatamos que esses se constituem em indicativos do interesse de um quantitativo incipiente de produções sobre inovação pedagógica e educação escolar indígena. No entanto, vale destacar que os mesmos contribuem para desconstruir uma visão unilateral e hegemônica de se lidar com os saberes/conhecimentos e com as políticas públicas educativas, assumindo, portanto, um viés contestador, que, apesar de se apresentar no âmbito das reivindicações dos povos indígenas se insere como tendência inovadora, no processo de reconhecimento da diversidade étnica e cultural na sociedade brasileira atual, como um todo.

Nesse contexto, empreendemos uma discussão sobre conceptualização de inovação pedagógica, a seguir.

1.2. Conceptualização de inovação pedagógica

A sociedade atual tem enfrentado alterações rápidas no que se refere a fatores como globalização e neoliberalismo, impulsionando a ideia de educação igual para todos sem considerar o princípio de justiça social, mas se propondo a investir num parâmetro curricular comum, pela aceleração do conhecimento, informação, comunicação e crescente diversidade cultural, dentre outros. Essa dinâmica passou a exigir novas abordagens, sobretudo, no que se refere à educação, se desejarmos que a mesma assuma um papel ativo no desenvolvimento das pessoas, e impõe estratégias de intervenção na redução da pobreza, da exclusão e da opressão.

Nesse sentido, Toffler (1973) explica que, em todos os setores da sociedade atual, essas transformações estão ocorrendo em escala planetária e têm modificado o cenário mundial, por meio de profundas e aceleradas mudanças, cuja consequência é “o choque do futuro”, configurando, no livro com esse mesmo título, uma expressão de como a humanidade tem reagido acerca do que fazer diante dessa tarefa desafiadora.

Nesse novo contexto, constata-se que os sistemas educativos persistem em manter um modelo tradicional de educação que se consubstancia a um “invariante cultural”, cuja tendência se harmoniza a uma “matriz comum de escola”, portanto, com um mundo estático e permanente, e não em constante mudança, apesar da consciência, em geral, que parecemos ter da inovação pedagógica como um dos requisitos fundamentais para dar respostas a uma imagem dialética do futuro e a exigência de que adotemos uma nova postura em relação ao papel que ela (a educação) exerce nas dimensões atuais (FINO, 2006, p. 1; FINO, 2011; TOFFLER, 1973).

Assim, para Fino (2006, p.1), se configura um

[...] um invariante que, até certo ponto, se poderá confundir com o currículo oculto, mas que o extravasa. Que se alimenta dele, em boa medida, mas que continua a actuar fora do lugar onde se desenrola directamente o currículo (a escola), ocupando todo o espaço restante, que é onde se movimentam os seus portadores (a generalidade das pessoas) com carácter de permanência.

Por sua vez, Garcia (1995) ressalta que o conceito de inovação não é neutro e pode reunir valores positivistas de progresso e desenvolvimento justificando, ainda, que a esse conceito possam ser agregadas falsas ideias que provocarão retrocesso e prejuízo à qualidade dos sistemas educacionais, devendo ser acompanhado de questionamentos como: por quem foi proposta ou implementada e a quem poderá beneficiar?

Nessa perspectiva, Toffler (*op.cit.*, p. 338), alerta que:

[...] seria um erro supor-se que o sistema educacional atual não está em processo de mudança. Ao contrário, está submetido a um processo de mutações rápidas. Mas a grande parte dessa mudança não passa de uma tentativa de melhorar, pelo refinamento, a maquinaria existente, fazendo com que se mostre mais eficiente do que nunca, na perseguição de objetivos obsoletos (...). O que vem faltando é uma direção consistente e um ponto de partida lógico.

Dessa forma, percebemos que há uma complexidade inerente ao processo de inovação pedagógica, em termos teóricos e práticos, que se coloca de forma desafiadora em relação à atitude que cada sociedade apresenta como elemento determinante do comportamento social e se reflete na forma como se prepara crianças e adolescentes, na escola, para o exercício de suas atividades na vida adulta.

Sobre o consenso de que a escola precisa formar para atender as exigências da sociedade contemporânea, ainda que permaneça sobre as bases que estruturam os pressupostos e o arcabouço tradicionais, Fino (In: SOUSA & FINO, 2007, p.5) questiona:

Como é possível não reparar que a escola modelada na fábrica do século XIX, por muitos e relevantes serviços que tenha prestado à humanidade nesse século e no seguinte, precisa de uma reorientação paradigmática, e que essa reorientação terá que ser o inverso da visão saudosista de uma instituição imóvel a boiar, estagnada, no tempo?

O modelo de escola que se baseia em pressupostos que se relacionam com os modos de produção reforçam a ideia de que essa instituição deve investir numa única maneira de ser organizada e concebida. Contudo, esses precedentes não deveriam impedir que a escola desenvolvesse a capacidade de “responder à necessidade de avançar com uma proposta, quando a ela se colocar” (*Ibid.*, p. 11).

Nesse contexto, destacamos que a crise da escola não é recente e remete ao episódio do lançamento do Sputnik, em 1957, como demonstração da superioridade tecnológica da União Soviética sobre a liderança científica norte americana, o que colocou em dúvida os pressupostos que orientavam o processo avaliativo dos estudantes, resultando na reformulação dos currículos nacionais de matemática e ciências (*Ibid.*).

Outro acontecimento, considerado por Fino (*Ibid.*) mais impactante que o lançamento do Sputnik, ocorreu em 1945, com a montagem do primeiro Eletronic Numeral Integrator and Computer (ENIAC), destacando que desde então, “as tecnologias baseadas no processamento da informação invadiram literalmente nossas vidas a uma velocidade vertiginosa, especialmente quando comparada com o ritmo de mudança provocado pelo primeiro grande choque tecnológico do final do século XVIII”, no contexto do processo de industrialização.

Assim, sobre as contradições que permeiam a escola na contemporaneidade, Fino (2008a, p. 3) acrescenta que:

[...] hoje em dia, a informação disponível não cabe em nenhuma biblioteca, nem na mente de nenhum professor, por muito sábio que seja. Além disso, ninguém precisa de recorrer à escola para ter acesso às fontes da informação, a maioria das quais tomada acessível a partir das nossas próprias casas, por causa do desenvolvimento tecnológico. Hoje, como sempre, apesar deste modelo de escola que nos acompanha desde os inícios do século XIX e está à beira de esgotar o prazo de validade, o mundo é o locus da informação.

Nesse sentido, enfatizamos, no entanto, que a tecnologia da informação, utilizada como recurso incluyente, não poderá descartar os aspectos humanos e as necessidades educacionais políticas, sociais e culturais dos indivíduos.

Nesse contexto, Toffler (1973, p. 332) comenta que

[...] um dos nossos mais críticos subsistemas – a educação – acha-se perigosamente sob um mau funcionamento. Os pais pedem à educação que façam seus filhos se adaptarem à vida no futuro. Os professores informam avisadamente que a ausência de educação arruinará as oportunidades de um rapaz no mundo futuro. Os ministérios governamentais, as igrejas, os meios de comunicação de massa – todos exortam os jovens a permanecerem numa escola, insistindo em que agora, como nunca, o futuro de uma pessoa é quase que totalmente dependente da educação.

Assim, a escola, portanto, se configura num espaço de contradições entre as exigências prioritárias de inovação pedagógica e a necessária participação dos indivíduos na constituição política, social e cultural das sociedades contemporâneas. Contudo, o termo inovação nem sempre tem sido usado em seu significado mais apropriado, sendo frequentemente utilizado como sinônimo de mudança, renovação ou reforma sem, contudo, se vincular a realidades idênticas. Não se refere a uma mudança qualquer porque configura uma mudança de caráter intencional, deliberada e assumida, conscientemente, pelo desenvolvimento da ação educativa, no âmbito do processo de aprendizagem (CARDOSO, 1992).

Nesse sentido, Correia (1991, p. 22) afirma que “o conceito de aprender é substituído pelo conceito de aprender a aprender”, destacando que se evidencia uma mudança de intenção no contexto do atual processo educacional, em que prevalece um saber ambientado na transmissão do conhecimento, portanto, centrado no ensino, essencialmente abstrato e nos moldes de uma tendência de educação tradicional.

Dessa forma, no âmbito da dinâmica social atual, a educação não pode adaptar-se, mas deve estimular a opção, criação, recriação e transformação, considerando-se que é preciso buscar uma nova ordem de valores, inclusive cultural, o que consiste, de acordo com Freire (2001, p. 31-32; 38) “em recriar e não repetir”, considerando-se que:

[...] em todo homem há um ímpeto criador, este nasce da inconclusão do homem. Portanto, a educação deve ser desinibidora e não restritiva, mas o professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma a educação bancária, porém a experiência revela que com este sistema só se formam indivíduos medíocres, por que não há estímulo para a criação.

No sentido de evitar imitações e a passividade, no contexto sócio cultural atual, Freire (2001, p. 35-36), defende que o educador deverá atentar para o fato de que:

[...] a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. A sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir. Um profissional alienado é um ser inautêntico. O erro não está na imitação, mas na

passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou autocrítica. A sociedade alienada não se conhece a si mesma. É imatura, tem comportamento exemplarista, trata de conhecer a realidade por diagnósticos estrangeiros.

Dessa forma, a educação poderá ser um meio de conscientização pelo o qual os indivíduos poderão comprometer-se com a realidade e descobrir um novo *status* no contexto político da sociedade, ao perceberem que as situações que ocorrem em seu cotidiano poderão gerar mudanças significativas em suas relações sociais.

Assim, consciente da impossibilidade de neutralidade da educação e de que a mudança poderá começar pela escola, o que exige do “trabalhador social”, se referindo ao professor, uma reflexão crítica do contexto cultural em que está inserido, Freire (2001, p. 53) comenta que

[...] o problema maior que se coloca àqueles que por questão de viabilidade histórica não tem outro caminho a não ser a mudança gradual das partes, com a qual pretendem alcançar a mudança da totalidade, consiste em: ao mudar uma das dimensões da estrutura, as respostas a esta mudança não tardam. São respostas de caráter estrutural e de caráter ideológico. De um lado, são as demais dimensões da realidade que, ao se conservarem como estão, criam obstáculos ao processo de transformação de dimensão sobre a qual está incidindo a ação transformadora; de outro lado, são forças contrárias à mudança que tendem a se fortalecer diante da ameaça concreta da mudança de uma das dimensões em transformação.

Assim, as forças que se colocam contrárias às mudanças se propõem a manter o *status quo* e reforçam uma reação de mitificação da realidade. Sob essa ótica, “o trabalhador social” (...) “deve atuar e refletir com os indivíduos para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades da sua sociedade” (...) “deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante” (*Ibid.* p. 54-56; 60).

Assim, na complexidade da estrutura social Freire (*Id.* p. 57, grifos do autor), destaca: “daí que não possa ser o trabalhador social, como educador que é um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção escondê-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do *status quo*”.

Nesse sentido, Freire (2005a, p. 106) comenta que um dos desafios do educador, referindo-se também a ele mesmo, “é desvelar a prática no sentido de ir conhecendo ou reconhecendo nela a teoria pouco ou ainda não percebida”. Considera que a questão básica de intervenção se norteia pelo desafio de descobrir “a rigorosidade maior ou menor” com que a prática nos aproxima “dos objetos, da realidade sobre a qual agimos”, o que nos permite investir num saber mais crítico e nos confere a capacidade de examinarmos a forma como

atuamos, avaliando se os nossos achados possibilitam “compreender a razão de ser da própria prática”, sendo indispensável percebê-la no contexto social, histórico e cultural.

Assim, Freire (*Id.* p.107) reflete sobre a prática enquanto “tarefa teórica que não se restringe ao “universo ‘casto’ das academias”, acrescentando:

Nunca pude entender a leitura de textos sem a compreensão do contexto dos textos. Nunca pude entender a leitura e escrita da palavra sem a “leitura” do mundo que me empurrasse à “reescrita” do mundo, quer dizer, à sua transformação. E quando falo em mundo não falo exclusivamente das árvores e dos animais, que também amo, das montanhas dos rios. Não falo exclusivamente da natureza de que sou parte, mas das estruturas sociais, da política, da cultura, da história, de cuja feitura também faço parte.

Decorre desse entendimento que a educação, na contemporaneidade, envolve os indivíduos numa nova posição diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço e propicia a participação e um ensaio estável de mudança de atitude, promovendo a superação da passividade o que implica “no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica” (*sic.*), nos motivando a nomear “posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras” diante dos processos de (re) orientação dos indivíduos no contexto social e histórico em que vivem, portanto, libertadora da consciência ingênua que intensifica a discussão superficial da realidade (FREIRE, 2005b, p. 102 e 104).

Nesse contexto, Freire (2011, p.159) enfatiza que “a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo”, mas “na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação”, humanizando-o. Assim, quando o educador faz opção por uma educação problematizadora e libertadora, reconhece o conhecimento existente como ponto de partida na busca de novos conhecimentos, percebendo as “relações dialéticas entre consciência-mundo ou homem-mundo”, o que demanda uma ação efetiva dos homens sobre a realidade.

No sentido de explicitar e interpretar a “representação” dos sujeitos, em torno de um significado central e no contexto das relações sociais, Sousa (2000, p. 127) comenta que “o sujeito apreende as relações sociais e capta o mundo concreto através das representações que lhe permitem orientar-se numa ambiência social e material. É o sujeito que vai criar um mundo novo, um mundo que já lá está, mas que ele faz à sua medida, para o assimilar completamente”.

Em consequência, o processo de mudança educativa, social, e cultural, se inicia com a percepção de que se pode transformar a realidade individual e coletiva, se contrapondo a consciência ingênua de que essa percepção só seria possível com a mudança da estrutura

social, em sua totalidade, desconsiderando a mudança das partes separadamente, a começar pela escola, na perspectiva de inovação pedagógica.

Dessa forma, concordamos com Fino (2008a, p. 1) quando comenta que “a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito face às práticas pedagógicas tradicionais”.

Assim, sob essa ótica, no âmbito da dinâmica social, na atualidade, inovação pedagógica pressupõe mudanças qualitativas que se opõem as práticas pedagógicas tradicionais, provocando ruptura do paradigma fabril e instituindo o paradigma construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente, como ponto de partida para repensar a educação na contemporaneidade e pelos quais o professor assume um papel de agente e não mais de transmissor do conhecimento, se relacionando com o estudante na perspectiva da reflexão, da criatividade e do senso crítico (MORAES, 1997).

Dessa forma, Moraes (*Id*, p. 27), comenta que um mundo globalizado, no que se refere ao processo de humanização social, pressupõe a demanda de:

[...] uma nova ecologia cognitiva, traduzida na criação de novos ambientes de aprendizagem que privilegiem a circulação de informações, a construção do conhecimento pelo aprendiz, o desenvolvimento da compreensão e, se possível, o alcance da sabedoria objetivada pela evolução da consciência individual e coletiva.

Esse novo paradigma aponta para a revisão da própria noção de conhecimento, visto que nessa perspectiva, esse, não é algo acabado nem definido e se propõe a acompanhar as leis da Física Quântica e da Teoria da Relatividade de Albert Einstein cujas investidas são apontadas como de grande expressão frente ao cenário científico dominante no final do século XIX, o que torna os conceitos relativos, não havendo verdades absolutas, mas verdades transitórias, que não podem ser observadas de uma mesma forma, de modo que a própria realidade se relativiza, no âmbito da forma unilateral de ser percebida para cada indivíduo.

Nessa perspectiva, o novo paradigma, com base na “era relacional” sugere que a escola invista no processo, na autoestima e na autorealização e não na funcionalidade do aprendizado (*Ibid.*). Nesse contexto, Moraes (1997, p. 20) enfatiza que

[...] a ciência está exigindo uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada. A atual abordagem que analisa o mundo em partes independentes já não funciona. Por outro lado acreditamos na necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo, tendo como um dos eixos fundamentais, a educação, reconhecendo a importância de diálogos que precisam ser restabelecidos, com base em um enfoque mais holístico e em um modo menos fragmentado de ver um mundo e nos

posicionarmos diante dele. Já não podemos prescindir de uma visão mais ampla, global para que a mente humana funcione de modo mais harmonioso no sentido de colaborar para a construção de uma sociedade mais ordenada, justa, humana, fraterna e estável.

Dessa forma, na busca de novos referenciais educativos que deverão orientar as atividades docentes, Moraes (*op. cit.*, p. 27) defende ainda que

[...] uma educação para a era relacional pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade no sentido de corrigir os inúmeros desequilíbrios existentes, as injustiças e as desigualdades sociais, com base na compreensão de que estamos numa jornada individual e coletiva, o que requer o desenvolvimento de uma consciência ecológica, relacional, pluralista, interdisciplinar, sistêmica, que traga maior abertura, uma nova visão da realidade a ser transformada, baseada na consciência da inter-relação e da interdependência essenciais que existem entre todos os fenômenos da natureza. Uma educação que favoreça a busca de diferentes alternativas que ajudem as pessoas a aprender a viver e a conviver, a criar um mundo de paz, harmonia, solidariedade, fraternidade e compaixão.

Dessa forma, podemos constatar que o sentido das prerrogativas apresentadas na citação acima, poderá ser entendido como utópico. Contudo, a possibilidade do envolvimento não apenas do indivíduo, mas dos diferentes grupos, étnico, cultural, político ou social, sugere estratégias de intervenção na aprendizagem e o repensar do uso de materiais que, apesar de se apresentarem como inovadores como os recursos de mídia e hipermídia, ou visualmente atrativos, poderão estar reforçando a escola tradicional, considerando-se que, por si, não resultam numa nova postura no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a inovação pedagógica não pressupõe inovação tecnológica, visto que assume o sentido de interação social, constituída em ambientes de aprendizagem formal, como as escolas e as instituições educativas, e não formal, como o computador e a Internet. Entendemos que o caminho da inovação pedagógica raramente passa pelo consenso, mas coincide com a ideia de se “provocar um máximo de aprendizagem com um mínimo de ensino” em que o aluno é autônomo no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo as suas capacidades cognitivas tendo o professor inovador como um guia, nesse processo (FINO, 2008a, p. 1).

Assim, a possibilidade de investir na autonomia do aluno se reflete no plano conceitual, por exemplo, no processo de Bolonha⁹, cuja perspectiva é “centrar toda a actividade no estudante, ao invés da prática tradicional, que centrava todos os procedimentos na actividade magistral do professor” (*Ibid.*). Atualmente, os projetos desenvolvidos para o

⁹ Cf. PROCESSO DE BOLONHA. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>>. Acesso em 08 jun. 2012.

Ensino Superior no Brasil, têm como referencia o Processo de Bolonha, a exemplo do projeto da “Universidade Nova”, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), modelo que sofre influência explicita daquele implantado na União Européia.¹⁰

Sob esse entendimento, o Processo de Bolonha, se insere na perspectiva de se investir numa política educativa inovadora que reúne um conjunto de etapas na definição do sistema superior europeu, iniciando-se, informalmente, em maio de 1988 e se constituindo na Declaração de Bolonha, em junho de 1999.

Em consequência, consiste na harmonização de estruturas educativas que assegurem a formação superior em cursos e especializações, em termos de conteúdo e duração, conferindo aos estudantes diplomas de valor acadêmico e profissional equivalentes, na tentativa de criar um sistema homogêneo de educação, o que pressupõe que as instituições de ensino superior deverão funcionar, de modo integrado, num espaço aberto antecipadamente delineado e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus acadêmicos.

Dessa forma, inovação pedagógica consiste, sobretudo, numa ação contextualizada que problematiza situações, dentro e fora do ambiente escolar, e proporciona novas formas de pesquisar, numa perspectiva global – o que poderá incentivar diferentes e inusitadas práticas na relação professor e estudante, sendo esse o protagonista do processo educativo.

No entanto, desfavorável a essa consciência, as atuais políticas educativas consideradas inovadoras, continuam a investir numa atitude defensiva e não intensiva no que se refere aos diversos e complexos problemas que desafiam a educação na contemporaneidade.

Nesse contexto, Toffler (1973, p. 336) explica que “para a educação a lição é clara: seu objetivo primordial deverá ser o de aumentar a ‘capacidade de confrontação’ do indivíduo – a velocidade e a economia com as quais poderá ele adaptar-se à mutação contínua”.

Em decorrência dessas tendências, Fino (2008a, p. 2), diz que “a inovação só é entendível *in situ*”, ou seja, estudada no local, mediante dispositivos de observação participante, que visem entender os acontecimentos de dentro. Declara que essa inovação “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”.

¹⁰ Para aprofundar as discussões sobre a problemática de Bolonha no Brasil, confira: PROCESSO DE BOLONHA. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 08 jun.2012.

Por conseguinte, torna-se inegável a ênfase na qualidade da educação e essa preocupação se insere na pauta política de diferentes países, sobretudo, daqueles em desenvolvimento, como o Brasil, com o objetivo de assegurar a relação dos indivíduos com o mundo do trabalho e investir numa cidadania que se adeque, contraditoriamente, ao mundo globalizado, configurando o que Correia (1991, p. 24) denomina de “mudança tutelada”.

Dessa forma, se instaura a capacidade de se planificar e de se preparar as pessoas para aceitarem, dentro dos limites do desejável, as políticas educacionais. Esse ordenamento tem se configurado, no Brasil atual, numa infinidade de projetos e programas sem estratégias e recursos claramente definidos que não se preocupam com o pleno exercício da cidadania ou com o conhecimento, disfarçando seus efeitos nocivos no cotidiano da escola.

Assim, a disponibilidade de recursos tecnológicos como o computador, o vídeo, a televisão, o cinema não devem ser usados meramente como instrumentos, o que, de acordo com Ponte (2000, p. 74) exige “mais do que domínio instrumental” porque reúne a necessidade de “uma identificação cultural” desses recursos tecnológicos, pela possibilidade de interação como elemento fundamental na construção do conhecimento e na definição das identidades individuais e sociais das pessoas, na complexidade das relações sociais.

Nesse contexto, podemos constatar, concordando com Fino (2006, p. 2) que

[...] é reflectindo precisamente sobre a sociedade como realidade complexa, composta por vários grupos, cada qual portador de uma cultura específica, que alguns autores consideram a existência de uma cultura dominante, que tende a impor-se às restantes culturas e a segregar ideologias dominantes, constituídas e mediadas por formações culturais específicas, que funcionam, em grande medida, como legitimadoras da hegemonia desses grupos.

Na análise das contradições, inerentes a concepção tradicional de educação, que se fundamenta na ideologia da opressão, da alienação do outro, sendo em si mesma, “antidialógica” porque “nega a dialogicidade como essência da educação”, (FREIRE, 2005c, p.78), buscamos suporte teórico nas obras de Freire (1983, 2001, 2004, 2005a, b e c; 2011), para idealizar a tese de que inovação pedagógica poderá ser concebida a luz de uma concepção de educação problematizadora e libertadora, se constituindo, assim, na possibilidade de considerarmos a diversidade étnica e cultural, no âmbito da realidade social.

Dessa forma, a realidade social se configura pela ação consciente dos indivíduos e não se transforma por acaso, mas assume a tarefa de promover a luta pela libertação, quando aqueles assumem a consciência crítica da realidade opressora, passando a atuar sobre ela.

Assim, a “inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isso também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva”, assumindo um viés subjetivista, “precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro” (FREIRE, 2005c, p. 42-43)

Nesse contexto, Freire (2004, p.98, grifos do autor), defende que a “educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto no esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”. Portanto, a educação não é neutra nem pode contribuir para encobrir um sistema de idéias que impedem a dialogicidade e a reflexão sobre os condicionantes “genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos”.

Dessa forma, é necessário que os ambientes educacionais possam promover um engajamento organizado dos menos favorecidos, associado a um “empenho de reflexão para que seja práxis”, diante as condições existenciais que assumem historicamente e a um nível de uma percepção que, através do diálogo crítico, possa originar a conscientização (FREIRE, 2005c, p. 59).

Assim, a concepção de educação, ambientada na perspectiva freireana, se contrapõe a concepção tradicional de educação e configura-se como inovação pedagógica porque se faz, a partir de um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, “como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*, considerando-se que “toda prática educativa [...] envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo” [...] ao nível da percepção crítica da realidade (FREIRE, 2005c, p. 82, grifos do autor; FREIRE, 2011, p. 67).

Assim, concordamos com Freire (2011, p. 67-68) quando explica que a visão crítica da realidade se insere num “processo de orientação dos seres humanos no mundo”, não podendo,

[...] ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro lado, de um ângulo objetivista mecanicista [...] Seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar. Têm o sentido do projeto, em contraste com outros animais, mesmo quando estes vão mais além de uma rotina puramente instintiva. A relação entre a consciência do projeto proposto e o processo no qual se busca sua concretização é a base da ação planejada dos seres humanos, que implica métodos, objetivos e opções de valor.

Da mesma forma, no sentido de desvelar, criticamente, que a escola não é um ambiente neutro, “como neutra, igualmente, jamais pode ser a educação”, enfatizamos que o conhecimento não se transmite porque “os homens, em seu processo como sujeitos do

conhecimento e não como recebedores de um conhecimento de que outro ou outros lhe fazem doação ou lhes prescreve vão ganhando a razão da realidade e esta, por sua vez, lhes vai revelando como um mundo de desafios e possibilidades” (FREIRE, 1983, p. 53 e 57)

Nesse sentido, instaura-se o que Freire (2005c, p, 67), denomina de uma relação dialética do indivíduo com o mundo, em que o saber/conhecimento “só existe [...] na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros” e “não simétrica” com a cultura dominante, “em que o conhecimento é concebido como objeto que pode ser de “doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

Assim, em oposição às tendências apresentadas por Freire (2005a, b e c), a concepção tradicional de educação, instaura a “cultura do silêncio”, o que implica no reconhecimento da cultura dominante que, impõe passividade, anula ou minimiza a capacidade criativa, estimula a ingenuidade, a falta de criticidade e desestimula uma concepção de educação problematizadora e libertadora, cuja intenção se propõe a investir no “pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro” (FREIRE, 2005c, p. 67 e 69).

Em consequência, no espaço da escola, não podemos deixar de considerar que os saberes/conhecimentos assumem duas dinâmicas: uma, na perspectiva de inovação pedagógica porque se propõe a instituir o conhecimento na dialética entre os sujeitos e a realidade que os cerca, constituindo esse como “parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens”, sendo “por isto mesmo é que os reconhece como seres inacabados, inconclusivos, *em e com* uma realidade que, sendo histórica também é igualmente inacabada” e pode “ser transformada por eles” (*Ibid.*, p. 83 e 85).

Dessa forma, a educação se constitui “num movimento de busca com outros homens”; outra que, diferentemente, “ênfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação”, cuja tendência insiste em mistificar a realidade e em “manter ocultas certas razões que explicam a maneira como *estão sendo* os homens no mundo” (*Ibid.*, p. 85e 83, grifos do autor).

Sob a ótica dessa última tendência, o ato pedagógico reafirma uma atitude de neutralidade e homogeneidade, por parte do “trabalhador social”. No entanto, “é uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e de técnicas neutros para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra” (FREIRE, 2011, p.58). Nas situações problemáticas que envolvem os indivíduos com que o profissional da educação

deveria estar em entendimento, há uma tendência de promover o estabelecimento de uma ordem subordinada aos interesses dos que têm o poder.

Em contra partida, a concepção de educação como inovação pedagógica, numa perspectiva freireana, se fundamenta, epistemologicamente, nas abordagens sociointeracionistas da psicologia social e se constitui na possibilidade de considerar a diversidade, investindo numa educação problematizadora e libertadora, o que pressupõe uma nova forma de compreender os indivíduos como agentes ativos de seu processo de construção.

Nessa perspectiva, se compromete com as circunstâncias que os envolvem, sejam essas educacionais, tecnológicas, políticas, sociais, étnicas ou culturais, se contrapondo as tendências universalizantes de educação, conhecimento e aprendizagem, que, simbolicamente, deixam de refletir sobre a complexidade de uma sociedade que segrega as diferentes culturas e que legitima a superioridade de determinados grupos.

No intuito de reafirmar as novas tendências que constituem as práticas pedagógicas inovadoras, a partir do século XX, em contraposição aos pressupostos que orientaram a educação tradicional, até então, a seguir nos propomos a problematizar o termo práticas educativas, no contexto da pesquisa.

1.2.1 Reflexões sobre práticas educativas, a partir do termo, e na dinâmica das práticas pedagógicas

Decorrente das proposições que orientaram a conceptualização de inovação pedagógica, anteriormente ressaltada, se destaca que, no âmbito das atuais circunstâncias que envolvem as diferentes formas de aprendizagem, os educadores se deparam com diversas situações que mobilizam a forma como atuam e avaliam as opções que poderão constituir parâmetros de uma educação tradicional ou inovadora.

Na perspectiva tradicional de educação, ambientada, nos séculos XVII, XVIII e XIX, os educadores passaram a “adotar discursos e opções descontextualizados, pouco fundamentados desde um ponto de vista global e com pouca potencialidade como instrumento de compreensão e análise da realidade a que se referem”, priorizando a teoria sobre a prática e investindo numa concepção hegemônica de educação (ZABALA, 1998, p. 10).

Em contra partida, a partir do século XX, explicita-se, de forma inovadora, uma inversão nas proposições educacionais que subordinam a teoria à prática, enfatizando-se que a

elucidação dos desígnios formativos poderia ser considerada a partir do processo de aprendizagem do aluno derivando, assim, uma nova tendência das atividades docentes.

Nesse contexto, Saviani (2005, p.1) explica que, “na primeira tendência o problema fundamental se traduzia pela pergunta ‘como ensinar’, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino. Já na segunda tendência o problema fundamental se traduz pela pergunta ‘como aprender’, o que levou à generalização do lema ‘aprender a aprender’”.

Dessa forma, a escola passa a ser concebida como um espaço

[...] aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade (*Id.*)

Assim, nessa perspectiva, de acordo com Saviani (2005, p. 2), ancoradas nas correntes renovadoras que transitaram de Rousseau (1712-1778), passando, de certa forma, por Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), dentre outras, até chegarem ao construtivismo de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), “como aprender” passou a estar de alguma forma, sempre presente nas discussões sobre as atividades docentes, embora não se encontrasse em inglês uma palavra que denominasse essa condição, conforme apontado por Papert (2008).

No âmbito das tendências construcionistas, Papert (*Id.*, p. 88, grifo do autor) questiona “por que não há, em inglês, uma palavra para a arte de aprender? O dicionário Webster diz que a palavra *pedagogia* significa a arte de ensinar, o que está faltando é uma palavra paralela para aprender”, denunciando o desequilíbrio semântico que denominam termos que persistem em priorizar métodos na educação de ensino e não de aprendizagem.

Assim, no âmbito da palavra, de origem grega, que se relaciona a aprendizagem Papert (*Id.*, p. 88- 89, grifo do autor), propõe a palavra *Matética* para designar o significado que se pretende conferir a aprendizagem ou “para uma disciplina sobre a arte de aprender”, considerando que se possa introduzir nas questões didáticas e pedagógicas “um tratamento mais explícito dos princípios da aprendizagem” e não do ensino.

Por sua vez, Franco (2012, p. 169), enfatiza que

[...] quando as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, podem permitir a inteligibilidade dessa prática e podem tornar-se assim práticas educativas, que ocorrem, por certo e inexoravelmente, dentro e fora da escola. As práticas

sociais só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão/ tomada de consciência de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação.

Nesse contexto, refletir sobre prática educativa, nessa pesquisa, significa compreender que as atividades docentes se integram num processo mais amplo que engloba a capacidade de formar indivíduos para uma relação crítica e criativa com a sociedade, o que demanda investir em práticas pedagógicas que possam prover aqueles “dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam mais aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (LIBÂNEO, 1994, p. 17)

Nessa dinâmica, a ação educativa se constitui de acordo com os propósitos pretendidos por Libâneo (*Id*, p. 23), sob a influência da “concepção de mundo, ideais, valores, modo de agir”, que tendem a se traduzir em “convicções ideológicas, morais, políticas” que poderão reger situações e desafios do cotidiano, consistindo, assim, num processo de sucessivas transformações na formação dos indivíduos “tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade” (*Id.*, p. 23).

Dessa forma, ao repensarmos a prática educativa, ou a educação, no âmbito das tendências construcionistas de Papert (2008), estamos contribuindo para a reconstrução e (re)significação da mesma, considerando-se o desenvolvimento da dialogicidade e da reflexão, como algo que não é simples, mas que poderá sustentar uma prática que investirá na capacidade de se (re) visitar a ação docente, conforme defendido por Freire (2004 e 2005c)

Nesse sentido, de acordo com os pressupostos balizadores do ensino e da aprendizagem reflexiva, Zabala (1998, p.20), propõe uma estrutura de prática educativa “interpretativa”, termo que se constitui em contrapondo no que se refere às tendências lineares e estáticas de tratar o conhecimento, e fundamentando-se na competência de avaliação constante da prática pedagógica, o que poderá constituir os pressupostos de uma educação problematizadora e libertadora, conforme apontados por Freire (2005a, b e c), cujas tendências se desenvolvem no momento em que pessoas e grupos discutem e encontram, a partir dos ambientes escolares, coletivamente, novas formas de superar problemas comuns.

Por sua vez, Franco (2012, p. 170), enfatiza que

[...] o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades.

Nesse contexto, observamos que os profissionais de educação, em geral, anseiam por exercerem o seu ofício da melhor forma possível, ancorados na formação inicial e continuada e nas experiências advindas do exercício da prática educativa, o que reúne a prática docente e pedagógica. Contudo, o êxito no desempenho das funções desses educadores poderá se estabelecer na dificuldade de controle sobre suas práticas, visto que depende da forma “consciente”, ou não, com que aqueles lidam na sala de aula, com imprevistos, que ocorrem de forma simultânea e rápida, pelos os quais se torna “difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa” (ZABALA, 1988, p. 14).

Nesse contexto, Zabala (Id. p. 21-22, grifos do autor) destaca que a análise da prática se resume na “*função social do ensino e no conhecimento de como se aprende,*” elementos esses que se apóia no referencial do sentido que se dá ao papel da educação, condicionando e delimitando “a fonte sociológica ou sócio-antropológica, a fonte epistemológica, a fonte didática e a fonte psicológica”, que poderá orientar as variáveis metodológicas que incidem sobre a prática educativa interpretativa, tais como:

a) “as sequências de atividades de ensino/aprendizagem” ou sequências didáticas: se constitui no encadeamento e na articulação das diferentes atividades, podendo indicar a conexão, a falta ou a ênfase entre elas (Id. p. 20). Dessa forma, Zabala (Id, p. 86) comenta que:

[...] mais do que nos movermos pelo apoio acrítico a um ou outro modo de organizar o ensino, devemos dispor de critérios que nos permitam considerar o que é mais conveniente num dado momento para determinados objetivos a partir da convicção de que nem tudo tem o mesmo valor, nem vale para satisfazer as mesmas finalidades. Utilizar esses critérios para analisar nossa prática e, se convém, para reorientá-la em algum sentido.

De acordo com a citação acima, embora Zabala (Id.) enfatize o ensino em suas proposições, destaca a análise da prática pedagógica na reorientação das situações vivenciadas na sala de aula, quando problematiza as variáveis que se configuram como tendências que permitem ao professor delinear procedimentos que poderão traçar vínculos efetivos entre o planejamento, a prática e a avaliação, tais como:

b) “o papel dos professores e dos alunos”, como possibilidade de observarmos se as propostas didáticas são compatíveis com as necessidades efetivas de aprendizagem (Id. p. 20).

Assim, configurando uma determinada tendência na relação professor e aluno, Zabala (Id. 89), destaca que na perspectiva denominada “tradicional”, o professor tem a função de

transmissor do conhecimento e controlador dos resultados da aprendizagem, cabendo ao aluno interiorizar o que lhe foi apresentado, o que constitui a “educação bancária” criticada por Freire (2005c).

Em contra partida, Zabala (*Id.*, p. 90), investe na “concepção construtivista” de educação como possibilidade de se estabelecer relações entre professor e aluno que possam conduzir o aprendiz a elaboração de representações pessoais sobre o que está aprendendo, o que reuni a capacidade de ser protagonista das necessidades que o aproximam dos objetos de sua cultura. Assim, sugere que uma interação direta entre ambos, favorece a observação e a intervenção dos professores no que se refere às necessidades dos alunos, se aproximando das tendências propostas por Piaget (1979) e Vygotsky (2007) e ampliadas nos pressupostos construcionistas de Papert (2008);

c) “a utilização dos espaços e do tempo” (ZABALA, 1998, p. 20): essa variável permite se pensar na flexibilização quando se investe na construção dos saberes/conhecimentos. Nesse sentido, parece evidente que “à medida que o tempo passa, o hiato entre o mundo da escola e o que existe para além dela está a tornar-se cada vez mais óbvio, sendo a natureza anacrônica da escola cada vez mais evidente” (FINO, 2007, p. 8).

Assim, “o tempo e o espaço são duas variáveis, que, apesar de não serem as mais destacadas, têm uma influência crucial na determinação das diferentes formas de intervenção pedagógica”, considerando os impasses que deverão ser superados entre seguir as estruturas rígidas dos horários, da estruturação como as salas de aulas são organizadas, e a necessidade de um planejamento flexível, sem se reduzir a improvisações, conforme aponta Zabala (*Id.*, p. 130);

d) “a maneira de organizar os conteúdos” (*Id.* p. 21): demanda a capacidade dos educadores se decidirem sobre a organização do conhecimento na estrutura tradicional das disciplinas, ou de acordo com a proposta do enfoque globalizador/integrador, em que “os conteúdos das unidades passam de uma matéria para outra sem perder a continuidade” (*Id.* p. 140), a exemplo de “uma atividade que aparentemente é de matemática segue outra que diríamos que é de ciências naturais, e a seguir uma que poderíamos classificar como de estudos sociais ou de educação artística” (*Id.*, p. 141-142)

Dessa forma, as disciplinas em si “nunca são a finalidade” do ensino e da aprendizagem, visto que a validade dos conteúdos das disciplinas está condicionada ao aluno e as suas necessidades educativas. Nessa perspectiva, de acordo com Zabala (*Id.* 143-144) podemos estabelecer três graus de relações disciplinares, de caráter globalizador, a saber:

- Multidisciplinaridade: forma de organização mais tradicional em que os conteúdos são apresentados por matérias independentes umas das outras.

- Interdisciplinaridade: apresenta a possibilidade de interação entre duas ou mais disciplinas que podem ir desde a simples comunicação de ideias até a interação recíproca dos conceitos, da teoria do conhecimento e dos dados da pesquisa.

- Transdisciplinaridade: favorece uma unidade interpretativa que configura o grau máximo de relações entre as disciplinas, com o objetivo de constituir uma ciência que busque explicar a realidade, sem parcelamento.

Nesse sentido, segundo o autor, (*Id.*), podemos aproximar o “caráter psicopedagógico” das áreas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, determinando certas relações de conteúdos com pretensões integradoras.

Na perspectiva da pesquisa sobre práticas educativas como inovação pedagógica na escola indígena, a proposição de um conteúdo integrado, religando saberes, poderá suscitar uma nova proposição de organização do conhecimento (MORIN, 2002).

Dessa forma, Morin (2001, p. 566), defende que

[...] se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo.

Assim, se estabelece uma possibilidade de diálogo entre diferentes pontos de vista nos diversos campos do conhecimento, passando-se a ler e interpretar a cultura e a organização do pensamento, buscando-se estabelecer interligações.

e) “o uso de materiais curriculares” (ZABALA, 1998, p. 21): considerados como todos os instrumentos que o educador poderá utilizar como referência e percepção para tomar decisões quanto ao planejamento, processo de ensino/aprendizagem ou avaliação. O autor sugere que realizemos uma revisão de diferentes sequências didáticas que possam auxiliar no desenvolvimento da “unidade didática” com o objetivo de chegar a conclusões “o mais construtivistas (*sic.*) e abertas possível” (*Id.* p.170), o que, no caso da escola indígena, poderá se efetivar a partir do uso do material didático específico na prática pedagógica, dos rituais, da oralidade e da produção coletiva dos saberes/conhecimentos;

f) “o sentido e o papel da avaliação” (*Id.* p. 21): de acordo com essa variável, a concepção que se tem de avaliação, poderá ser definida pela forma de se organizar os resultados da aprendizagem, o que envolve mudanças substanciais, no caráter e “na forma das

informações” que se deve atribuir às aprendizagens realizadas, considerando-se as habilidades previstas e utilizando diferentes mecanismos que possibilitaram a aprendizagem (*Id.*, p. 197-198)

Dessa forma, nos diferentes graus de aproximação entre as fontes e as variáveis metodológicas, anteriormente apresentadas, o autor (*Id.*, p. 22) defende que podemos agrupar as bases que se ligam ao sentido e ao papel que conferimos a educação e que se alicerçam, sobre as seguintes questões: “para que educar? Para que ensinar?” A partir desses questionamentos se justifica a prática educativa interpretativa, visto que poderá reunir “as finalidades, os propósitos, os objetivos gerais e as intenções educacionais” que norteiam e dão significado à “intervenção pedagógica” (*Id.*, p. 21-22).

Nessa dinâmica, Libâneo (1994, p. 21) destaca:

[...] o que devemos ter em mente é que uma educação voltada para os interesses majoritários da sociedade efetivamente se defronta com limites impostos pelas relações de poder no seio da sociedade. Por isso mesmo o reconhecimento do papel político do trabalho docente implica a luta pela modificação dessas relações de poder.

Dessa forma, a maneira como concebemos os processos que irão dar conta da aprendizagem, passa a constituir o embasamento dos critérios que nos permitirão estabelecer as decisões didáticas da aula, também marcada por condicionantes do contexto educacional onde se desempenha a prática pedagógica.

Nessa dinâmica, Zabala (1998, p. 86) enfatiza que “refletir o que propomos, e o que implica aprendê-lo de maneira significativa, pode nos conduzir a estabelecer propostas mais fundamentadas, suscetíveis de ajudar mais os alunos e ajudar nós mesmos”.

Nesse contexto, destacamos que as práticas educativas, no âmbito das práticas pedagógicas, poderão se revestir de significados que extrapolam a realidade da própria escola, questionando a relação tradicional de professor e aluno e divergindo do invariante cultural que se consubstancia numa representação de escola que se opõe a qualquer forma de mudança (FINO, 2006).

Por sua vez, ressaltamos, ainda que, no processo educativo, o uso crítico das tecnologias da informação e da comunicação, representa uma nova forma de pensar, sentir e agir que poderá influenciar as ações docentes e discentes pela disseminação de novas configurações na organização do conhecimento, desde que essas sejam utilizadas como fundamento do processo de aprendizagem e não como mero instrumento de comunicação.

Nessa perspectiva, a seguir, estudaremos os dilemas que a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) provocou à educação, no contexto da sociedade atual, como ferramenta de mudança, na dinâmica dos sistemas tradicionais de educação, sob a égide das teorias da aprendizagem e na perspectiva de inserção sociocultural.

1.2.2. A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) à educação como ferramenta de mudança, sob a égide das teorias da aprendizagem e na perspectiva de inserção sociocultural.

[...] A tecnologia pode apoiar uma megamudança na educação (...) a mudança virá pela utilização de meios técnicos para eliminar a natureza técnica da aprendizagem na escola (PAPERT, 2008, p. 64)

No sentido de problematizar o termo prática educativa interpretativa, conforme validado por Zabala (1998) e reafirmado por Franco (2012), ressaltamos que os saberes/conhecimentos apreendidos nos ambientes escolares ou não, podem ser pressionados pela atual sociedade da informação e da comunicação, onde predomina a autonomia e a aprendizagem colaborativa, como princípio de convivência e “pensando na pessoa com e no seu entorno mais imediato, mas também numa dimensão planetária”, percebemos os aprendizes como protagonistas de seus processos de aprendizagem (PADILHA, 2004, p. 100; MORAN, et. all. 2000).

Dessa forma, aprendemos com Ponte (2000, p. 64) que o termo “Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) “se refere a uma terminologia que se caracteriza no contexto de um processo histórico, considerando-se que, ao longo de vários anos, se discutia a utilização do computador, no tratamento automático de informações ou no processamento de dados.

Com a proeminência dos sistemas periféricos de comunicação, como as impressoras e scanners, começou a se falar em novas tecnologias de informação (NTI). A associação da informática com a comunicação generalizou o termo Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Contudo, qualquer que seja a designação é redutora porque o importante não é a máquina, nem o fato de se saber lidar com a informação à distância em condições de vantagem, mas não há, segundo o autor, por enquanto, melhor termo para designar esta tecnologia.

Desse modo, chamam-se novas tecnologias da informação e da comunicação às tecnologias de redes informáticas, aos dispositivos que interagem com elas e a seus recursos:

televisões, rádios; reprodutores de vídeo; materiais impressos, bem como outras tecnologias “convencionais”, tais como as que não são consideradas “novas”, em grande medida devido ao fato de que esses recursos, ou sua operacionalidade, estão convergindo em redes e em aplicações que se utilizam da Internet, como a transmissão de dados digitais, em substituição a rede de telefonia tradicional, comandada por circuitos (PONTE, 2000, p. 64).

Em consequência dessa dinâmica, constata-se que as inovações tecnológicas provocaram um impacto sem precedentes na sociedade mundial, a partir da segunda metade do século XX, marcada pelos efeitos dos meios de comunicação de massas e da globalização – conceito que define a existência de fluxos de pessoas, produtos, mercado financeiro e, sobretudo, de ideias, estabelecendo uma nova forma de organização que explicita a necessidade de serem pensadas alternativas para problemas estruturais da educação e dos sistemas públicos de ensino (*Id.*)

Nesse contexto, situamos o princípio de que nada é mais estabelecido por si mesmo, todas as informações parecem contextualizadas, ao mesmo tempo em que oportunizam um modo de olhar diferente, em que tudo parece estar subjugado a outras possibilidades e onde cada indivíduo precisa se conscientizar de suas responsabilidades ao orientar-se nessas condições.

Nessa ótica, os sistemas educativos estão desorientados porque “enquanto na sociedade a evolução da tecnologia faz precipitar o futuro com uma aceleração quase exponencial a escola tem continuado a ver aumentar a distância que a vem separando da realidade autêntica, que é a que se desenrola no interior dos seus muros anquilosados” (FINO, 2001a, p. 3; FINO, 2003a e b), continuando a priorizar modelos educativos de exclusão e que privilegiam a memorização do que se ensina.

Nesse contexto, as avaliações em que se norteiam os *rankings* internacionais¹¹ pressionam a eficácia do que se ensina e do que se aprende, a exemplo do Pisa que é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores dos sistemas educacionais.

Em consequência, o Brasil ficou em 52º lugar entre 57 países em *ranking* que compara qualidade de ensino, ficando à frente apenas de Colômbia, Tunísia, Azerbaijão, Qatar e Quirguistão, sendo que a Finlândia teve o melhor desempenho. Esse resultado foi divulgado em vinte e nove de novembro de 2007, pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, de três em três anos, aplica o Pisa, sigla em

Cf. FOLHA DE SÃO PAULO, 30/11/2007.

inglês para Programa Internacional de Avaliação de Alunos, com o objetivo de comparar a qualidade da educação em diversos países (*Id.*)

No Brasil, o programa é coordenado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), sendo que, as avaliações têm acontecido a cada três anos, com ênfases distintas, até então, em três áreas: leitura, matemática e ciências. Em cada edição, o foco recai, sobretudo, sobre uma dessas áreas. Em 2000, o foco era na leitura; em 2003, a área principal foi à matemática e em 2006, a avaliação teve ênfase em ciências (*Id.*).

Segundo dados do INEP, foram testes aplicados em agosto de 2006 a 9.345 alunos de 15 anos (nascidos entre 1º de maio de 1990 e 30 de abril de 1991), sendo matriculados no 8º ou 9º anos, o que corresponde a 7ª ou 8ª série do Ensino Fundamental, ou em qualquer série do Ensino Médio, de 630 escolas brasileiras de todas as unidades da federação. A amostra foi escolhida para ser representativa da média brasileira, ou seja, participaram tanto alunos ricos de escolas particulares quanto alunos pobres de colégios públicos. De acordo com os resultados do Pisa, em 2000, quando apenas 32 países eram comparados e a ênfase foi para as habilidades em leitura, o Brasil ficou no último lugar¹².

O mesmo se repetiu em 2003, só que com 41 nações num exame focado em matemática. A escala das notas é padronizada para que a média dos 30 países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) fique em 500 pontos. Uma média de 390, como a do Brasil, significa que ele está 110 pontos distantes da média desses países, que são, em sua maioria, desenvolvidos¹³.

Segundo dados referentes ao relatório de 2009, o país atingiu 412 pontos em leitura, 386 pontos em matemática e 405 pontos em ciência. A média sugerida pela OCDE é de 492, 496 e 501, respectivamente. Portanto, a colocação do Brasil, a exemplo do que aconteceu em 2006, não foi positiva¹⁴.

Esses indicadores apontam que as estratégias educacionais definidas para a educação brasileira, com base na eficiência, estão propensas a assinalarem ações convencionais e contraditórias que não se empenham na mobilização de intervenções estruturais no sistema como um todo.

Assim, no processo de construção do conhecimento, “os sistemas formais de educação, até agora, sempre estiveram subordinados às transformações e exigências da forma

¹² *Id. ibid.*

¹³ *Id. ibid.*

¹⁴ Cf. EDUCAÇÃO. **Desempenho dos alunos brasileiros está bem abaixo do ideal**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/desempenho-dos-alunos-brasileiros-fica-bem-abaixo-da-media-mundial>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

de exploração capitalista da força de trabalho no interior da fábrica”. Subordinada as diretrizes da política educacional do Banco Mundial, as demandas educacionais assumem o propósito de adequarem novas relações entre Estado e sociedade sendo que a educação passa a ser um instrumento hegemônico de legitimação das relações sociais vigentes (CAMINI, 2001, p. 33)

Nesse contexto, observa-se, a persistência do paradigma fabril e de seu invariante cultural que instituiu, no final do século XVIII, o estabelecimento, na Inglaterra de uma ordem industrial, cujo formato exigia um tipo de homem que desenvolvesse novas aptidões na produção sob a pressão de uma inversão no sistema de valores e um sentido do tempo voltado para o presente.

Os trabalhadores perderam sua independência porque não possuíam matéria- prima, como ocorria no sistema de corporações, nem a propriedade dos instrumentos utilizados na produção doméstica e no contexto da unidade produtiva familiar. No final da Idade Média, a produção preponderantemente artesanal, passa a ser realizada nas manufaturas, que se expandem entre o século XVI e XVIII. As manufaturas transformam as relações de propriedade entre trabalhador e empregador. A produção de determinadas mercadorias foi dividida em diferentes partes e passou a ser executada por trabalhadores distintos, expropriando a realização de sua potência de trabalho individual que caracterizava a virtuosidade de seu ofício nas corporações. Contudo, ainda se mantinha nas manufaturas certa hierarquização entre os que dominavam os segredos do ofício e a grande parte dos que realizavam um trabalho mecânico, sob a regência do dono do capital. Assim, a revolução que a manufatura processa é na força de trabalho e não nos instrumentos de produção.¹⁵

No entanto, a manufatura é revolucionária na medida em que ao dividir e expropriar o trabalho do trabalhador, com base técnica no ofício manual, favorece num momento posterior, elementos para trabalho com a máquina, pela necessidade de maior produção. Quando, pela necessidade de atender a demanda, a manufatura torna-se insuficiente, será substituída pela indústria moderna, cujo instrumento de trabalho, por excelência, será a máquina e o dono do capital passa a ter o direito de se apropriar, de comprar a força de trabalho e não o trabalhador, estabelecendo-se, assim, a relação salarial¹⁶. Essa nova forma de produção da vida material interfere em novas formas de relações sociais e educacionais entre os indivíduos.

¹⁵ Cf. BUFFA, *et. all.*, 1996.

¹⁶ *Id. ibid.*

Nesse sentido, Buffa (*et.all*, 1996, p.15) explicam que

[...] essas transformações na produção da vida material provocam transformações na organização política – a formação do Estado moderno –, colocam os homens em novas relações com a natureza –, a ciência moderna- e trazem alterações na organização do saber escolar- a escola moderna. (...) Trata-se de uma educação nivelada, porque o trabalho na manufatura foi nivelado.

Nesse contexto, o paradigma fabril, sincronizado com a organização do trabalho, persiste como obstáculo à inovação pedagógica, dentro e fora da escola, precipitando o colapso do vínculo entre escola e desenvolvimento econômico, social e cultural, o que proporciona a racionalização de valores, sentimentos e atitudes.

Nessa ordem econômica, não há exigência de um trabalhador qualificado, mas de um trabalhador disposto ao trabalho diligente, disciplinado. As escolas passaram a simular esse mesmo universo, retendo elementos que perduram até hoje e que se concentram na ideia de reunir “massas de estudantes (matéria-prima), para serem trabalhadas por professores (operários) numa escola centralmente localizada (fábrica)” (TOFFLER, 1973, p. 334).

Analisando a dinâmica da escola no âmbito da sociedade industrial, Fino (2011, p. 46 e 48) reconhece que

[...] as escolas a que estamos acostumados foram desenhadas para satisfazerem necessidades da sociedade industrial [...] Entretanto, as coisas têm vindo a mudar cada vez mais rapidamente na sociedade, particularmente ao longo dos últimos cinquenta anos. [...] Para complicar ainda mais as coisas, as escolas deixaram de ser suficientemente grandes para conter todo o conhecimento (ou será informação?) relevante no interior dos seus muros. Para não mencionar o fosso cultural entre a sociedade e as escolas, crescendo para lá do ponto de não retorno. [...] Chegámos ao momento, portanto, em que o velho paradigma, exausto, deve dar lugar a um outro, capaz de ir ao encontro de novas e indeterminadas necessidades de uma nova ordem pós industrial emergente

Instaura-se, uma nova concepção de tempo que prioriza a compreensão do presente. Os conhecimentos que a família, as instituições religiosas e os aprendizes artesanais, transmitiam, juntamente com os valores tradicionais, passam a ser mobilizados por especialistas, no contexto da instituição escolar.

Se referindo a esse processo, Toffler (1973, p.333) explica que

[...] a idade mecânica (...) pedia técnica que nem a família nem a igreja podiam por si mesmas, fornecer. Forçou uma revolução no sistema de valores. Acima disto, exigia que o homem desenvolvesse um novo sentido do tempo. A educação em massa era a engenhosa máquina construída pelo industrialismo para produzir a espécie de adultos de que precisava.

Dessa forma, a educação passou a assimilar a hierarquia e administração do padrão industrial, formando pessoas que se adaptassem às exigências do novo modelo vigente, evidenciando-se a disciplina coletiva, sequências e tempo na execução de tarefas; redução de custos, divisão dos alunos por idade e organização de duas classes sociais – professores de um lado e alunos de outro (FINO, 2000; FINO E SOUSA, 2003).

Por outro lado, a partir das décadas de 1960/70, diversos teóricos, chegaram a conclusão de que a escola estava condicionada pela sociedade dividida, reproduzindo as diferenças sociais e o *status quo*. Essas teorias são denominadas de crítico-reprodutivistas¹⁷ porque pelos caminhos da ideologia, aplica o pretenso reconhecimento dos “valores da cultura dominante” e ao mesmo tempo, denuncia a possibilidade de “democratização da sociedade” na ampliação ou massificação das oportunidades de ensino. São concepções ingênuas diante da persistência dos altos índices de exclusão, evasão e repetência que têm configurado as estatísticas de diferentes países, independente de seu grau de desenvolvimento (ARANHA, 2005, p. 176).

Em 1969, o filósofo francês Louis Althusser (1918-1990), publicou *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, apontando que “a exploração de uma classe por outra é mascarada pela ideologia, por meio da qual os valores da classe dominante são universalizados e assimilados pelo proletariado” (ARANHA, 2005, p. 176, grifos da autora).

De acordo com Althusser, a ordem capitalista se assegura através da “violência simbólica (exército, política, tribunais, prisões etc.)”, com o apoio “do Estado que possui aparelhos (religioso, escolar, familiar, jurídico, sindical, de informação e cultural que impõem os valores vigentes)”. Dentre esses aparelhos, Althusser destaca que a escola desempenha o papel preponderante porque ao inculcar a ideologia dominante, impede igualdade de chances, reproduzindo a divisão social (ARANHA, *id*, p. 176 -177)

Percebemos, no entanto, que a radicalização das teorias reprodutivistas retira da escola o seu potencial transformador - embora a mesma continue tentando formar para atender as exigências da sociedade industrial moderna. Esse paradigma torna-se obsoleto, face aos desafios que a sociedade atual tem enfrentado pelo avanço da tecnologia digital, da globalização e da fragmentação das identidades culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade e que se evidenciam no reconhecimento pela paridade de direitos.

¹⁷ O caráter trágico e contraditório da educação, no âmbito do sistema capitalista, encontra nos determinantes do poder político e da hierarquia social regras universais que servem a interesses particulares. Essa condição nos coloca diante do problema da reprodução e de seu contrário, a mudança social (Cf. CARNOY, 1987).

Sobre esse processo de mudança, Hall (2004, p. 9-10) destaca que “somos compelidos a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada”, acrescentando uma nova dimensão a seus argumentos no sentido de reafirmar que nós somos também “pós” modernos quando nos relacionamos com qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade, o que abrange o exame das práticas socioculturais e a desarticulação das identidades estáveis do passado.

Assim, ainda no entendimento de Hall (*Id.*, p. 7)

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Nesse contexto, o uso da informática na educação apresenta-se, no Brasil, a partir da década de 80, como possibilidade de empreender diversas iniciativas que resultaram na preocupação do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) pela disseminação da informática na sociedade e despertaram o interesse do Governo Federal e de pesquisadores das Universidades, pela adoção de programas que, no início dos anos 90, caracterizou-se pela busca de novas concepções sobre o uso das tecnologias no campo educacional.¹⁸

Em relação às primeiras experiências neste campo, destacamos que nas décadas de 1950 e 1960, a tecnologia educativa apresentava-se como um meio gerador de aprendizagem, para resolver problemas educacionais dentro de uma concepção tecnicista de educação, centrada no aprimoramento metodológico e técnico do sistema pedagógico tradicional (*Id.*).

Na década de 70, passou a fazer parte do ensino como processo tecnológico, sendo que em 1971, foi realizado na Universidade de São Carlos (UFSC) um seminário sobre o uso de computadores e em 1973 a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) usou software de simulação no ensino de química (*Id.*).

São pretensões imbricadas na aplicação de princípios científicos para a resolução de problemas educativos, “tendo em vista harmonizar métodos pedagógicos e conteúdos de ensino com as técnicas modernas”¹⁹ diluindo, assim, o campo de estudo e influência, da tecnologia educativa, no âmbito das ciências da educação e delimitando a sua área de ação.

¹⁸ Cf. TECNOLOGIA EDUCACIONAL. Disponível em:

< http://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnologia_educacional>. Acesso em: 15 fev. 2010.

¹⁹ Cf. RECURSOS AUDIOVISUAIS – conceitos e tecnologia educativa. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/hjco/audioweb/RecAV/Pg00030.htm>. Acesso em: 27 jan. 2010, p. 5-6.

Nessa perspectiva, concordamos com Graells (1999, p. 3) quando comenta que os aspectos técnicos e econômicos dos meios, entendidos como suporte material de informação e instrumentos para o ensino e a aprendizagem, parte

[...] la teoría de la educación, buscando dar rango científico a la actividad educativa, se apoyó durante años en un enfoque empírico-analítico, cuyos presupuestos epistemológicos provenientes de las Ciencias Naturales fueron trasvasados al terreno de las Ciencias Sociales. Por ello, la propuesta tecnológica en este campo también quedó vinculada a una concepción positivista (concretada en formulaciones de autores como Skinner, Briggs, Chadwick, Gagné, Merrill, Romiszowski...) que buscaba conocer las leyes que rigen la dinámica de la realidad educativa y mantenía una visión instrumentalizadora de la ciencia donde la Tecnología Educativa asumía la dimensión prescriptiva. Desde este marco, existe una clara diferenciación entre los tecnólogos, que realizan los diseños y materiales para ser aplicados en las intervenciones instructivas, y el profesorado encargado de aplicarlos en el aula.

Nesta perspectiva, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como instrumentos auxiliares de inovação pedagógica poderão promover interação, cooperação, comunicação e motivação, além de diversificar e potencializar as relações entre situações mediatizadas, que venham a dar um novo significado ao processo de aprendizagem; ou seja, as relações entre os aprendizes e as tecnologias colaboram para a estruturação do conhecimento do grupo que a utiliza, bem como para o desenvolvimento desses aprendizes.

De acordo com Fino (1998, p. 1) “ninguém duvida que os contextos de aprendizagem escolar precisam de ser reestruturados para poderem suportar uma actividade mais centrada no aprendiz, mais interactiva, e estimulando mais a resolução de problemas de forma cooperativa”. Por exemplo, quando um aprendiz interage com um computador utilizando um *software* “educativo”, poderá internalizar os simbolismos ou representações dessa ferramenta em suas atividades considerando-se, “quem conduzirá as operações uma vez posto o programa a correr: o computador ou o aprendiz [...] e que contextos de aprendizagens podem ser criados com a exploração do *software*”? (FINO, 2003a, p. 5)

Sob essa ótica, o computador age como um mediador entre o sujeito que usufrui de seu uso e o seu objeto de estudo, retirando da escola a pretensão de *locus* do conhecimento, visto que o fluxo de informações não se limita e nem dependem do acesso à mesma (FINO & SOUSA, 2003).

Reafirmando a complexidade entre tecnologia e educação, Morin (2001, p. 21) destaca que o problema é utilizar as TIC centralizadas no “ensino” e a partir de uma única referência – o modelo fabril da cultura europeia e dos saberes fragmentados e compartimentados das diferentes disciplinas, face “a aptidão natural do espírito humano de contextualizar e

globalizar”, ou seja, de relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto.

Nesse sentido, Figueiredo (1998, p. 3-9) comenta que “desde a invenção da escrita, a Internet é, provavelmente, a tecnologia que mais pode contribuir para revolucionar a Educação. No entanto, é também a que mais se presta a interpretações míticas e desvios”. O referido autor (*Id.*), atribui à importância que se dá à Internet, os seguintes mitos:

O mito da bala de prata: a internet resolverá milagrosamente os principais problemas da educação. O mito de que o acesso é tudo: bastará assegurar acesso à Internet para garantir que a sua utilização educativa se torna num sucesso. O mito de que o futuro está nos conteúdos: se produzirmos bons conteúdos educativos o sucesso está garantido. O mito da evolução na continuidade: o recurso à Internet adapta-se facilmente às estratégias vigentes e à cultura que se pratica nas nossas escolas. O mito da des-escolarização: com a educação entregue ao domicílio as escolas tornar-se-ão desnecessárias.

No âmbito das contradições entre tecnologia e educação, a escola pública, e os seus agentes, permanecem alheios, como se estivessem parados no tempo, quando formava para o mercado de trabalho, pela exigência da atividade fabril, localizada nas fábricas (FINO, 2007). Em contraposição a essa atitude, Fino (*Id.*, p. 5) explica que a escola precisa de uma mudança de paradigma que não condiz com a “visão saudosista de uma instituição imóvel” no tempo, comentando:

[...] terá ficado na memória colectiva uma impressão idílica dessa escola parada no tempo e de um tempo também parado. E também do tempo em que os diplomas, que as escolas conferiam, serviam para abrir as portas do sucesso no mundo exterior, onde estavam os empregos à espera, em vez de só servirem, como agora, para garantirem um acesso à escolaridade seguinte. Saudade, no fundo, do mundo antes de tudo começar a acelerar e a tornar-se complicado, e da velha ordem industrial, minada nos seus fundamentos, começar a desagregar-se à nossa volta.

Nesse contexto, Fino (*Ibid.*, p.6), situa a relação entre escola pública e avanços tecnológicos afirmando que

[...] é óbvio que a escola pública do século XIX tinha menos tecnologia incorporada que a do século XX, e que, no espaço de um século e meio, muitas foram às inovações introduzidas na sequencia do desenvolvimento tecnológico, o que não significou que a incorporação de mais tecnologia redundasse em alteração substancial no modo de funcionamento das escolas, que mantiveram inalterável o essencial dos seus pressupostos organizacionais.

Assim, mudaram-se os meios, mas a metodologia permanece a mesma, inclusive desresponsabilizando os/as professores/as sobre o uso das Tecnologias da Informação e

Comunicação e delegando aos técnicos esta tarefa que, por possuírem formação especializada, não tem a obrigação de dominar os aspectos pedagógicos na sala de aula.

Nesse contexto, Fino (*Ibid.*, p. 9) argumenta sobre a tecnologia na escola defendendo que “o papel da tecnologia, posta directamente ao serviço do aprendiz, não é o de substituir a escola, proporcionando o que ela já proporciona, mas, ao contrário, abrir portas que a escola nem imagina”. Contudo, os recursos tecnológicos poderão contribuir para desencadear transformações estruturais que, talvez, nem precisem da escola institucionalizada, considerando-se as especificidades das mudanças ocorridas no final do século XIX e início do século XX, anteriormente citadas.

Dessa forma, torna-se evidente que a educação deverá perseguir novos rumos, partindo do pressuposto de que a mesma só deve ser compreendida em determinado contexto histórico. Sob essa dimensão, Freire (2004, p.70) afirma que

[...] especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. Como professor, se minha opção é progressiva e venho sendo coerente com ela, (...) não posso (...) negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.

Em consequência, vislumbra-se uma nova perspectiva de relações sociais pautadas na maior integração das ciências, conhecimentos mais generalizados e articulados, e visão mais holística, isto é do todo, gerando “grandes desdobramentos que levam a ligar, contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e compartimentados”, substituindo um pensamento que isola e separa por um pensamento cuja tendência é distinguir e unir, concebendo simultaneamente, noções complementares e antagônicas que se caracterizam pela integração do todo no interior das partes, apontando para um novo paradigma educativo (MORIN, 2001, p. 26; 88-92).

Essa perspectiva revela que os indivíduos estão inseridos em determinados contextos e devem ser compreendidos a partir de suas conexões e de suas relações com a diversidade entre os seres, as variações culturais e a reintegração dos sujeitos no processo de construção do conhecimento. Rejeita o princípio da separatividade estabelecido pelo paradigma educacional tradicional e enfatiza a interconexão de conceitos e teorias que ressaltam a metáfora do conhecimento construído em “redes” de informações – o que pressupõe flexibilidade, interatividade, integração, apoio mútuo e auto-organização (MORIN, 2001)

Nessa perspectiva, concordamos com Sousa e Fino (2001a), quando afirmam que vivemos numa forma de sociedade que, por ser pós-industrial, requer uma forma de educação pós-industrial, em que a tecnologia, entre outros elementos, poderá auxiliar na composição de um novo paradigma educativo, capaz de fazer incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de fazer suplantarmos a distinção entre aprender dentro e fora da escola.

Essas novas relações têm possibilitado a explosão crescente e acelerada de novos conhecimentos, tornando evidente que a capacidade de armazenamento, processamento e universalização do saber deverá se realizar de forma mais imperativa e contextualizada. Nesse sentido, acredita-se que toda concepção inovadora que conceba a interação dos componentes pessoais e impessoais do processo de aprendizagem ou da unidade entre teoria e prática, serve como base para uma mudança de mentalidade.

Dessa forma, o uso crítico da Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC, na otimização do processo educativo, poderá influenciar as ações docentes e discentes na disseminação de novas formas de conhecimento, ampliando os espaços de aprendizagem, desde que seja usada como fundamento do processo ensino-aprendizagem e não como mero instrumento. As tecnologias podem representar uma nova forma de pensar e sentir ainda em construção na elaboração do pensamento e nos sistemas tecnológicos do futuro (PRETTO, 1996).

Nesse sentido, Toffler (1973, p. 335) explica que

[...] nos sistemas tecnológicos do futuro – rápidos, fluidos e auto-reguladores – as máquinas lidarão com o fluxo dos materiais físicos; os homens, com o fluxo de informações e de introspecções. As máquinas executarão, de modo cada vez mais completo, as tarefas de rotina e os homens, as tarefas intelectuais e criadoras. Tanto as máquinas quanto os homens, em lugar de se espalharem em fábricas gigantescas e em cidades industriais, serão espalhados ao redor do globo.

Nesse contexto, a ideia de construção de Pretto (1996) pressupõe o desenvolvimento intelectual dos indivíduos na realização de uma tarefa. Essa perspectiva marca a diferença do processo educacional tradicional de ensino, que privilegia a experiência como confirmação de hábitos e comportamentos que exigem a memorização, para o processo educacional que se utiliza de ferramentas com probabilidade de interação no meio físico e sociocultural. Existe um percurso de desenvolvimento intelectual, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com determinado ambiente cultural, não ocorreriam.

Na direção dessa tendência, Ponte (2000, p. 88) destaca que o lugar das TIC na educação está condicionado por um lado, a superar os receios e os preconceitos de integrá-las plenamente, criando condições de acesso e generalizar as oportunidades de formação e, de outro, destaca que as TIC podem ser enquadradas por uma pedagogia que valorize, principalmente, a pessoa que aprende, mantendo “uma preocupação constante com a emancipação humana”.

Essas considerações se apóiam num projeto educativo de inovação pedagógica fundamentado, epistemologicamente, nas abordagens construtivistas da psicologia social e nas teorias da aprendizagem para justificar a ideia de construção do conhecimento, argumentando contra modelos passivos de aprendizagem.

Na ótica das teorias da aprendizagem, destacamos o construtivismo, por meio do qual, teóricos como Piaget, por exemplo, tentam descrever como o processo de construção do conhecimento acontece no desenvolvimento da inteligência e no processo de maturação biológica dos indivíduos.

Em termos educacionais, a teoria de aprendizagem de Piaget se opõe a ideia de que o estudante é uma “tabula rasa” e o professor é a autoridade que o pressiona a aprender (FINO, 1998). Dessa forma, a definição dos períodos de desenvolvimento da inteligência reside no fato de que, em cada um, o indivíduo adquire novos conhecimentos ou estratégias de sobrevivência, de compreensão e interpretação da realidade.

Na compreensão deste processo, a obra de Piaget (apud OLIVEIRA, 1992), não oferece aos educadores uma didática específica sobre como desenvolver a inteligência do estudante ou da criança, mas mostra que cada fase de desenvolvimento apresenta características e possibilidades de crescimento da maturação ou de aquisições. O conhecimento destas possibilidades faz com que os professores possam oferecer estímulos adequados ao “desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (OLIVEIRA, 1992; VYGOTSKY, 2007, p.103).

Nesse contexto, uma das “bases teóricas” da tecnologia educacional, no século XX, se assenta nas contribuições de Pressey, Skinner e Piaget (NISKIER, 1986, p. 233). A proposta de Skinner, por exemplo, parte da proposição de que o comportamento humano é previsível em suas ações e reações, sendo que essas dependem das respostas provocadas por estímulos posteriores que as reforcem.

Na relação entre estímulo e aprendizagem em Skinner (1904- 1990), Niskier (*Id.* p. 34, grifos do autor) explica que “as ideias básicas sobre a apresentação de estímulos para a

aprendizagem em Skinner, estão condensadas em dois instrumentos: *as máquinas de ensinar* (criadas por volta de 1920 por Sidney Pressey e posteriormente desenvolvidas por Skinner) e *a instrução programada*”.

Durante o final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, Skinner, na linha “comportamentalista ou behaviorista/interacionista”, utilizou o conceito de instrução programada para designar o condicionamento operante. Dessa forma, o acesso aos módulos está condicionado à resposta correta do aluno. Assim, se a resposta é errada, o programa fornece a resposta certa e o aluno é convidado a fazer a revisão dos módulos anteriores com a finalidade de remediar o processo de ensino (VALENTE, 1993, p. 4).

Desse modo, essa tendência sugeria dividir o material a ser ensinado em pequenos módulos, a serem apresentados ao aluno em um determinado ambiente com o intuito de aumentar a ocorrência de uma resposta certa e, conseqüentemente, facilitar a assimilação do conteúdo e diminuir as possibilidades de erros (*Id.*)

Nesse sentido, a prática escolar, investiu-se pelo rigor do planejamento, sobretudo, no que se refere aos objetivos e metas; utilização de recursos audiovisuais e ênfase na avaliação quantitativa, dentre outros aspectos, com o intuito de se garantir controle sobre o processo de ensino e aprendizagem, visando eficiência e eficácia (NISKIER, 1986; SOUSA & FINO, 2001; VALENTE, 1993).

Posteriormente, sob a influência de teóricos, como Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), a abordagem construtivista destaca o elemento mediação como processo sócio-histórico, no âmbito da aprendizagem. Remete a compreensão de que os sujeitos operam sistemas simbólicos nas situações e eventos do mundo real, definindo um universo de significações que permite a construção de uma ordenação interpretativa que possibilita a internalização de formas de comportamento culturalmente constituídas (VYGOTSKY, 2007; OLIVEIRA, 1992).

Essa perspectiva investe “na concepção problematizadora e libertadora de educação”, cujos pressupostos se baseiam na percepção das contradições de uma “educação bancária” e apostam no engajamento dos indivíduos na “luta por sua libertação”. Configura a possibilidade de que os educandos vão desenvolvendo o seu potencial de captação e de compreensão do mundo que se lhes apresenta, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2005c, p. 70-78)

Desse modo, a compreensão da vida consciente e do pensamento abstrato deve procurar, a partir da interação destes sujeitos com a realidade, analisar “o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos”. Esse processo enfatiza “a origem das ideias a partir de sensações produzidas por estimulação ambiental” (VYGOTSKY, 2007, p. xviii).

Para explicar esse fenômeno na aprendizagem, Vygotsky (apud FINO, 2001b; 2008a; VYGOTSKY, 2007) formulou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na relação que existe, entre o nível de desenvolvimento real e potencial do aprendiz; ou seja, o desenvolvimento social que ele consegue, através de estudos e seus próprios conceitos não se encontram muito ligados à idade mental, mas leva em consideração o meio social, o contato com a realidade, instrumentos de trabalhos e, em especial, com outras pessoas.

Nessa perspectiva, Fino (1998, p. 3) comenta que a aplicação prática desta ideia sugere a existência de “janelas de aprendizagem”, que garante para cada grupo de aprendizes “um leque de atividades diversificadas e de conteúdos” que lhes permitem personalizar a aprendizagem.

Dessa forma, percebe-se que há um esforço, por parte dos programas e projetos governamentais, em organizar estratégias que visem à preparação das escolas para a integração da informática no processo educacional, utilizando ferramentas como o computador e a Internet. Contudo, a aquisição de ferramentas que se relacionam com a Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC), no ambiente escolar, está além das necessidades pedagógicas porque se tornaram uma necessidade de superação de lacunas entre as pessoas que têm acesso a informação/comunicação e a grande maioria que se encontra excluída desse processo.

Considerando-se que “paradoxalmente, a mesma tecnologia possui o potencial de destecnicizar a aprendizagem”, evidencia-se que a mera incorporação da tecnologia como ferramenta de mudança não resulta, obrigatoriamente, numa escola diferenciada, mas o domínio instrumental das TIC poderá se colocar a serviço de uma intervenção pedagógica inovadora. Esta inovação se refere também as grandes iniciativas de caráter geral, quanto aos aspectos específicos que reúnam a ideia de mudança no fazer e agir de professores e estudantes no âmbito das ações que se relacionam com a aprendizagem (PAPER, 2008, p. 64).

Em consequência, as discussões sobre essas tendências encontram em Seymour Papert, na segunda metade dos anos oitenta, o pressuposto teórico construcionista como ferramenta de mediação pedagógica e da cognição e que abrange toda a capacidade de

processar informações, de reagir ao que percebemos no mundo e em nós mesmos (FINO, 1998; 2008a; PAPERT, 2008).

Sob essa ótica, o conceito de construcionismo, do ponto de vista teórico, amplia os modelos construtivistas da psicologia do desenvolvimento, considerando-se que, enquanto as teorias construtivistas da aprendizagem analisam o sujeito como construtor ativo do conhecimento, o construcionismo expande esse conceito, porque dá ênfase a construções particulares do indivíduo, que são externas e partilhadas (FINO, 1998).

Nesse contexto, Papert (2008, p.134) explica que

[...] o construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (...) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificar-se de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços.

Assim, os aprendizes testam as suas construções em diálogo com outros indivíduos e com a sociedade em geral, organizando uma aprendizagem colaborativa, na qual o conhecimento poderá ser testado e/ou negociado nas sequências das operações envolvidas. Piaget e Vygotsky, anteriormente citados, advertiram que o meio cultural envolvente, na estrutura simbólica das relações humanas, se potencializa como espaço mediador e fonte desse material cognitivo bruto e se articulam, teoricamente, com as proposições de Papert, apresentadas por Fino (1998).

Nesse sentido, o acesso ao computador e a Internet, como recursos educacionais passa, simultaneamente, por um questionamento sobre a função social da escola e sobre o papel do professor, no âmbito das políticas públicas educacionais visto que o aparato tecnológico por si mesmo não significa a criação de condições de aprendizagem.

Discute-se e problematiza-se além da variedade de recursos textuais, visuais e sonoros, a diversidade étnica e cultural, pelas atuais exigências de flexibilidade, exploração e organização das informações, dentro de uma determinada área de conhecimento, presenciando-se um dilema entre o exigido pelas circunstâncias do avanço da ciência e da tecnologia e as propostas governamentais de implementação da tecnologia educativa, supostamente mediada pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas, os direitos humanos, a falta de preparação profissional dos/as professores/as e a estruturação da rotina escolar.

Nesse sentido, considera-se a possibilidade de que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento” o que pressupõem a internalização do conhecimento

que opera quando os indivíduos agem em seu ambiente e em cooperação uns com os outros (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Nesse contexto, percebemos que a tecnologia poderá gerar um novo paradigma educativo que se traduz na oposição a cultura hegemônica, cristalizada na escola. Alicerçada nos fundamentos sociointeracionistas esse novo paradigma poderá reger propostas de enfrentamento das diferentes formas de discriminação, investindo na perspectiva de uma educação problematizadora e libertadora, conforme assinalada por Freire (2005c, p. 61), quando destaca que “o caminho [...] para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária, não é a ‘propaganda libertadora’. Não está no mero ato de ‘depositar’ a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles”.

Nessa dinâmica, é possível explorar o conceito de interculturalidade como estratégia pedagógica advinda dos sistemas simbólicos que perpassam as relações políticas, sociais e culturais, dos indivíduos, no âmbito dos processos educacionais da sociedade da informação e da comunicação, na atualidade, e na perspectiva de consolidar espaços interativos, portanto, de aprendizagem e respeito mútuo.

Nesse contexto, discutiremos, a seguir, a dimensão da interculturalidade, a partir do conceito etnográfico de cultura.

1.2.3 A dimensão intercultural como estratégia pedagógica e sua relação com os processos educacionais atuais

Em relação aos atuais espaços de aprendizagem, os novos paradigmas educacionais, sob a égide das TIC, têm orientado princípios balizadores de políticas públicas educacionais que se pretendem inovadoras, voltadas para a disseminação da justiça social, aspecto esse que se apresenta, ao mesmo tempo, como uma condição e uma consequência de uma educação que promove a criticidade e a capacidade de intervenção dos indivíduos, em dependência recíproca com seus pares.

Nesse contexto, nos propomos a investir na defesa do direito à diversidade étnica e cultural, em oposição às tendências universalizantes de educação, conhecimento e aprendizagem que, simbolicamente, deixam de refletir sobre a complexidade de uma sociedade que segrega as diferentes culturas e que legitima a superioridade de determinados grupos, se opondo a qualquer propósito de mudança, cuja tendência ainda se faz presente na organização das escolas e das políticas públicas educativas atuais.

Nesse contexto, a palavra “cultura” surgiu em 1871, como síntese dos termos *Kultur*, do alemão que simbolizava os aspectos espirituais de uma comunidade e *Civilization*, do francês, se referindo às realizações materiais de um povo e *Culture*, utilizado, em inglês, por Edward Tylor que abrange num só vocábulo todas as realizações humanas e afasta cada vez mais a ideia de cultura como uma disposição inata, eternizada biologicamente (LARAIA, 2001, p. 17 -20).

A partir de Tylor, (apud CASTRO, 2005, p. 31) surgiu o primeiro conceito etnográfico de cultura que a entendia 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.” Complementando o conceito elaborado por Tylor, Jaques Turgot²⁰ registrou que o homem é possuidor de um tesouro de signos e que tem a faculdade de multiplicá-los infinitamente, de retê-los, de comunicá-los e transmiti-los aos descendentes como herança.

Assim, visando à formulação de leis que justificassem a cultura como um fenômeno natural, Tylor, sob o suposto impacto da teoria evolucionista de Charles Darwin, explicou a diversidade cultural como resultado dos estágios evolutivos de cada sociedade, cabendo à antropologia a capacidade de estabelecer uma escala civilizatória, representada de um lado, pelas sociedades européias e por outro pelas comunidades periféricas que se vinculavam àquela, numa “escala unilinear” (LARAIA, 2001, p. 18).

Nesse sentido, Laraia (*Ibid.*) explica que, na década de 1960, “uma série de estudiosos tentou analisar, sob esse prisma, o desenvolvimento das instituições sociais, buscando no passado as explicações para os procedimentos sociais da atualidade”, predominando a ideia de que, numa escala evolutiva, cada sociedade percorre etapas que já tinham sido percorridas por outras consideradas mais evoluídas.

Nesse contexto, o etnocentrismo, contraditoriamente, passou a ser institucionalizado pela própria ciência, “de maneira uniforme, de tal forma que era de se esperar que cada sociedade percorresse as etapas que já tinham sido percorridas pelas ‘sociedades mais avançadas’” (LARAIA, 2001, p.19).

Do ponto de vista antropológico, a formulação do conceito de cultura da forma como é empregado na atualidade, e conferido a Tylor, na década de 1960, se utiliza de um conjunto de ideias ambientadas no iluminismo de John Locke, afirmando que a mente humana era uma

²⁰ Cf. CULTURA. **Cultura:** um conceito antropológico. Disponível em: <<http://www.grupoescolar.com/pesquisa/cultura-um-conceito-antropologico.html>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

“tabula rasa”, ou seja, vazia no nascimento, mas dotada de uma capacidade ilimitada de obter conhecimento através do processo de endoculturação ou socialização²¹.

Nesse sentido, Laraia (*Ibid.*, p. 18) comenta que “mais do que preocupado com a diversidade cultural, Tylor, preocupa-se com a igualdade existente na humanidade”. A diversidade é explicada por ele como o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução, numa escala de civilização, estabelecida pela antropologia, que assenta as nações européias “em um dos extremos da série e em outro as tribos selvagens, dispondo o resto da humanidade entre dois limites”.

Por sua vez, Tylor (apud LARAIA, *ibid.*) ressaltou a ideia do aprendizado e sua relação com a definição de cultura não em função da genética ou do ambiente em que vivem pessoas de raças ou sexos distintos, mas que por essas terem recebido uma educação diferenciada, assumem comportamentos diferentes, portanto, têm visões distintas das coisas.

Em contra partida, a principal reação ao evolucionismo de Tylor, inicia-se com Franz Boas (1858-1949) com a publicação do seu artigo “*The Limitation of the Comparative Method of Anthropology*” que, numa abordagem multilinear, “desenvolveu o particularismo histórico (ou a chamada Escola Cultural Americana), segundo a qual a cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou” (LARAIA, 2001, p. 19-20, grifos do autor).

Em consequência, no contexto de um sistema passível de interpretações, de acordo com Geertz, (1978, p. 24)

[...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

Nessa perspectiva, podemos refutar as ideias de Tylor (apud LARAIA, 2001) ao considerar que a cultura é um fenômeno natural e inferir que essa seja um fenômeno social, cuja origem, manutenção e transmissão estão sob a responsabilidade dos atores sociais.

Sob essa dimensão, Geertz (1978, p. 15), explica que

[...] o conceito de cultura que eu defendo, (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

²¹ *Ibid.*

Nesse contexto, os estudos sobre o conceito antropológico de cultura reúnem o mérito de chamar a atenção para a dimensão simbólica que permeia as organizações e seus grupos, justificando o apelo ao estruturalismo²² do qual Geertz (*Ibid.*) é um dos precursores.

Nessa perspectiva, os valores partilhados pelos membros de uma determinada organização decorrem do processo de individualização, isto é, de atitudes individuais que ao mesmo tempo interferem no comportamento do grupo e na atitude pessoal de cada membro, na tentativa de constituir o controle e a previsão dos comportamentos entre os indivíduos, de forma sistêmica e considerando-se os diferentes níveis de relação, interação e interdependência de suas partes (CAPRA, 2006).

Assim, investigamos as implicações e os impactos que tomaram a forma de mudança de paradigmas, previstos por Thomas Kuhn²³, ao observar os principais problemas do século XX, como ameaça nuclear, destruição do meio ambiente, desigualdades e exploração entre os países do Norte e do Sul, além dos preconceitos políticos e raciais.

Dessa forma, o estudo de Thomas Kuhn, *A estrutura das Revoluções Científicas*, é o texto que trouxe à tona o uso do conceito de paradigma nos anos 1970/80, aplicando à história do fazer científico. No aprofundamento de sua discussão, Kuhn observa que quando as certezas vêm a se embaralhar e as explicações para os fenômenos se contradizem, ou quando outras explicações são apresentadas em eventos científicos com tendência à aceitação geral e quando as práticas de laboratório seguem, principalmente, teorias mais recentes e apontam outros procedimentos metodológicos, produzindo resultados científicos mais facilmente aceitos, está instalado outro paradigma (*Id.*)

Nesse sentido Capra (*Ibid.*), explica que esses diversos aspectos norteiam uma percepção distorcida que se baseia no individualismo e na separatividade entre pessoas, instituições e eventos. Quando promovida pela educação, cultura e ideologia dominantes, as

²² ESTRUTURALISMO: tendência filosófica ambientada no contexto histórico do século XX, marcado por “conflitos bélicos regionais desastrosos”, por conta do desenvolvimento e da sofisticação tecnológica dos armamentos, como as duas grandes guerras mundiais, “que se formou a partir da inspiração da metodologia das ciências semiológicas” (ou ciência que estuda todos os fenômenos de significação), “especialmente da linguística”- segunda a qual a cultura é entendida como texto e comunicação. Buscou constituir uma epistemologia para o campo das ciências humanas e seu objeto de estudo cujas preocupações se relacionam com a compreensão de que os significados dentro de uma cultura são produzidos e reproduzidos através de várias práticas, fenômenos e atividades que servem como sistemas de significação, explorando as interrelações (estruturas) dos mesmos (Cf. SEVERINO, 2007, p. 63-64; ESTRUTURALISMO. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Estruturalismo>>. Acesso em: 19 jun. 2012).

²³Cf. EDUCAÇÃO. **Paradigma em Thomas Kuhn** Disponível em < http://www.sul-sc.com.br/afolha/pag/thomas_Kuhn.htm>. Acesso em: 10 de jan. 2010.

instituições adotam conceitos e introjetam valores que justificam e racionalizam sentimentos e atitudes.

Por sua vez, Fino (2006, p. 2), alerta sobre a ineficácia do ambiente escolar, diante da complexidade dos desafios da sociedade atual, explicando que “a escola é uma espécie de ilha mergulhada na sociedade: os seus muros, incluindo os muros simbólicos, são, também, pontos de contacto com a sociedade, cuja dinâmica não pode ser ignorada quando se procura compreender a escola”.

A partir dessa percepção, constata-se uma tendência à uniformização e homogeneização das estratégias pedagógicas, sendo que a cultura escolar permanece profundamente marcada por essa lógica. Contrapondo-se a essa tendência, Candau (2008, p. 25) explica que

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou subalternização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

Dessa forma, a proposta pedagógica de uma educação intercultural se apresenta como inovadora na medida em que converge para um movimento que valoriza a solidariedade e a justiça social visto que anuncia, “um princípio ético e político” que poderá orientar as práticas dos professores no ambiente escolar e a própria seleção dos saberes, na visão de Stoer (1994, p. 12).

Explicitando o entendimento dos termos interculturalismo e multiculturalismo, Candau (2000, p. 54) comenta que ambos “são muitas vezes utilizados como sinônimos”. Contudo, a autora explica que a palavra multiculturalismo pode ser usada para designar uma realidade social que considera a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade - o que revela, no entanto, uma situação conflituosa, permeada por relações de poder e por desigualdades e estereótipos raciais e culturais. A tomada de consciência desta realidade pressupõe a interculturalidade, ou a intenção de se promover “uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território” (*Ibid.* p.56).

Por sua vez, Silva (In: FLEURI, 2003a, p. 17, grifo do autor) explica que “o termo *multiculturalismo* se originou das lutas contra o racismo, empreendidas pelos negros norte-americanos” e que esse tema se converteu numa preocupação dos países europeus,

pressionados pelo processo de imigração, estendendo-se também para os países menos desenvolvidos, a exemplo das nações latino americanas.

Nessa perspectiva Fleury (2003a, p. 10, grifos do autor) explica que, atualmente, os termos “*multiculturalidade* e *interculturalidade* apontam para uma grande variedade de perspectivas e propostas” que vem se constituindo num amplo debate sobre a “complexa e fluida trama das relações sociais e de poder”.

Por sua vez, Candau (2000, p. 24) se propõe a situar a interculturalidade, explicando que “esta perspectiva enfatiza o reconhecimento e a interação entre diversas pessoas e grupos em que as diferenças – de gênero, orientação sexual, étnico-raciais, religiosas, entre outras – estão dinamicamente presentes, em contínuo processo de construção”.

Se contrapondo a cultura escolar padronizada e considerada “universal”, Candau (2000, p. 53) destaca, ainda que

[...] a dinâmica cristalizada na cultura escolar apresenta uma enorme dificuldade de incorporar os avanços do desenvolvimento científico e tecnológico, as diferentes formas de aquisição de conhecimentos, as diversas linguagens e expressões culturais e as novas sensibilidades presentes de modo especial nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais.

Nessa perspectiva, a problemática do poder e das relações sociais, referidas anteriormente por Fleury (2003a), assinalam o preconceito e a discriminação que se verifica em determinados grupos socioculturais e se faz presente em diferentes espaços institucionais, como as escolas, ou não, se constituindo em “um desafio para o exercício da cidadania democrática e a construção de práticas pedagógicas que favoreçam seu reconhecimento e valorização” (CANDAU, 2008, p. 24; COLLET, 2003).

Nessa conjuntura, apropriar-se dessa condição, para Stoer (1994, p. 16) significa

[...] «armar-se» perante o mundo de trabalho e perante o espaço doméstico, reforçando a autonomia relativa da escola; significa, ao mesmo tempo, a produção de um conhecimento aprofundado das culturas nela presente, produção essa só possível através da descentração dessa mesma escola, onde a escola assume-se como parte da comunidade local. A descentração da escola não é incompatível com o reforço da sua autonomia relativa uma vez que a cidadania participativa constrói-se através da inclusão da diferença e não pela sua exclusão. A realização do princípio de igualdades de sucesso depende, pois, de uma confrontação cultural no interior da escola de massas. Esta confrontação só pode realizar-se valorizando, dentro da escola, as culturas da comunidade local.

Dessa forma, confere-se à escola a construção “*contra hegemônica*” dos conceitos inter/multicultural que apontam para a apropriação de práticas pedagógicas que concretizem “uma política de/e para a diferença”, invertendo o movimento centrado na perspectiva de uma

educação tradicional, que se caracteriza pela institucionalização da organização do espaço, do tempo e das formas sociais e culturais estereotipadas, avançando em direção a um projeto educativo inovador que se configura no enfrentamento de diferentes formas de discriminação (STOER, 1994, p. 17, grifos do autor; CORTESÃO & PACHECO, 1991; CORTESÃO & STOER, 1996).

Nessa perspectiva, Fino (2008a, p. 2) comenta que “a educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia”. Romper com a persistência entre os valores proclamados pela cultura dominante e os valores reais na conjuntura da realidade próxima, apresenta-se, ainda, na perspectiva de inovação pedagógica, como desafio. Contudo, configura-se num passo fundamental no campo das políticas públicas educacionais e no contexto sociocultural da sociedade atual.

Nesse sentido, percebemos que, nas últimas décadas do século XX, os princípios norteadores das políticas educacionais para disseminar a justiça social têm sido adotados em nível nacional e internacional, por órgãos como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em diferentes países e continentes, conferindo à escola novas funções sociais, por meio das quais se espera corrigir determinados desequilíbrios no arcabouço social, econômico e cultural da sociedade.

Por sua vez, as políticas públicas educacionais têm sido reguladas, ao mesmo tempo, pela formação da força de trabalho e agenciamento da assistência social, estabelecendo que a educação pública, sobretudo em países capitalistas dependentes, passe a “se pautar pelas determinações dos organismos internacionais - legítimos representantes do capital mundial”, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas (ONU), para disseminar princípios orientadores das ações educativas. Das políticas e da gestão educacional centralizadas nessa perspectiva decorre a noção de empreendedorismo, qualidade total e centralização dos processos de avaliação (FRIGOTTO, 2009, p.69).

No caso do Brasil, a escola tem se inserido na prática de programas sociais, como o Programa “Bolsa Família”, institucionalizado através da Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2005 e designando a transferência de “renda com condicionalidades”, como a frequência escolar, e o Programa Nacional de Inclusões de Jovens (Pró - Jovem), instituído pela “Lei 11.129, de 30 de junho de 2005”, destinado a execução de ações integradas entre cursos profissionalizantes e grau de escolaridade, correspondente à conclusão do Ensino Fundamental, dentre outros (OLIVEIRA. In: FERREIRA & OLIVEIRA, 2009, p. 17).

Sob essa condição, a escola passou a assumir a função de agenciadora na distribuição de renda, decidindo sobre a seleção e o controle dos indivíduos na efetivação de ações vinculadas a área da saúde, pela efetivação de vacinas e exames médicos e da alimentação, pela merenda escolar, pondo em questão sua função (*Id.*).

No que se refere à função social da escola, na atualidade, Oliveira (*Id.*) comenta que

[...] é possível perceber certa desconfiança no papel exercido pela escola como instituição educadora capaz de desempenhar com competência suas funções, como disseminadora de conhecimentos válidos, o que vem sendo reforçado pelos baixos desempenhos obtidos pelos alunos nos resultados aferidos por exames externos.

No debate entre a função social da escola e os efeitos do processo de escolarização na vida das pessoas, no que se refere à possibilidade de inserção social, nível de cidadania e relação com o mundo do trabalho, reforçaram-se a certeza de que os indivíduos devem passar pelo espaço escolar, ao longo de suas vidas, no âmbito da organização do Estado moderno e na constituição das identidades nacionais.

Nesse contexto, o ensino da língua oficial e a imposição das normas, regras e de uma determinada cultura sobre outra, ao longo da história, passaram a reger a Nação e a vida em sociedade, fazendo com que a educação se constituísse um direito de todos e que os sistemas escolares se desenvolvessem sob a autoridade do Estado.

No âmbito dessa condição, Oliveira (In: FERREIRA & OLIVEIRA, 2009, p. 19-20) comenta que essa dinâmica não tem se dado a partir de “uma lógica única, portadora de intencionalidade, portanto linear, mas refletem conflitos de interesses, divergências e convergências” que apontam para um paradoxo entre a defesa do acesso a educação pública e a concretização dos direitos de cidadania, no contexto das desigualdades sociais.

Essas prerrogativas, quando se vinculam a escola, através dos títulos escolares por ela conferidos na obtenção do êxito social demonstram encaminhamentos para a efetivação dos debates sobre a justiça social (*Ibid.*).

Essa justificativa tem agregado ainda, argumentos sobre “a legitimação do respeito à diferença, cultivo da cidadania e valorização das identidades”, desgastando “o espaço consagrado, legitimado e autorizado da escola” no sentido de ser mensageira dos conhecimentos válidos, dos valores e da moral, sobretudo, da promessa de um futuro próspero e se defrontam com os limites de igualdade de oportunidades, além de acarretarem sérios problemas pedagógicos (*Ibid.* p. 21-22).

Sobre as contradições da função social que tem se conferido à escola, Fino, (2003b, p.

4) comenta que

[...] de repente, começou a ser evidente que as escolas não eram mais capazes de preparar as pessoas como no passado, porque a sociedade para as quais tinham sido desenhadas já não existia, pelo menos da mesma maneira (...). Os alunos deixaram de ser aqueles grupos homogêneos, vindos da mesma vizinhança. As escolas foram adquirindo novas, mas menos nobres, funções, como a de serem armazéns onde os adolescentes esperavam, cada vez mais tempo, a sua vez de baterem à porta do mercado de trabalho.

Dessa forma, questionam-se os princípios pedagógicos que se destinam a assegurar o direito à aprendizagem e expressos, a partir da década de 80 e durante os anos 90, na disposição das instâncias governamentais federal, municipal e estadual de ensino, face ao delineamento de projetos educativos que se propõem superar as desigualdades sociais, pelo acesso à educação pública, sem garantir o sucesso, consumado nos índices de reprovação e evasão escolar e nos altos índices de desemprego. Portanto, a possibilidade da escola mudar o destino de seus alunos tem sido restrita.

De acordo com dados informados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com base no Censo de 2010, no Brasil, “a média de anos de estudo do segmento etário que compreende as pessoas de 25 anos ou mais de idade revela o *status* de escolaridade de uma sociedade. Destaca que “no País, a média, em 2009, era de 7,1 anos de estudo neste segmento, o que representa uma escolaridade abaixo da conclusão do ensino fundamental (BRASIL, 2010a, p. 50).

Este indicador visto pelo rendimento mensal familiar per capita, mostra que, ao longo do tempo, em média, no Brasil, a cada ano adicional de estudo tem-se acréscimo à renda de mais de 10%, sendo que esse é um retorno que está entre os mais elevados no contexto mundial. Por outro lado, a educação não está relacionada apenas à remuneração do indivíduo, mas também se relaciona com os índices de desemprego, considerando-se, por exemplo, que “em 2002, um indivíduo com nível médio incompleto tinha 17,6% de probabilidade de estar desempregado. Ao completar o ensino médio, suas chances de desemprego caíam para 10,9%. E caso tivesse o superior incompleto, era de apenas 5,4%” (BRASIL, 2006, p. 126).²⁴

No contexto dessas contradições, as ações por reformas educativas estruturadas a partir dos anos de 1990, consagraram a escola “como espaço privilegiado de coordenação e

²⁴ Cf. BRASIL. Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios: In: TAFNER, Paulo (editor). **Brasil- o estado de uma nação: mercado de trabalho, emprego e informalidade**. Rio de Janeiro : IPEA, 2006. p. 122-219. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/bd/pdf/2006/cap3_educacao.pdf >. Acesso em: 19 jun. 2012

regulação do sistema de ensino e como lugar estratégico para sua mudança”, focalizando o discurso das classes dominantes nas diretrizes das políticas públicas educacionais ao ressaltarem referências como a autonomia, eficácia e gestão da escola, dentre outras (BARROSO, 1996, p. 9).

Sob essa ótica, Frigotto (2009, p. 74) comenta que essa prerrogativa:

[...] mostra que, ao mesmo tempo em que o Brasil passa a ter políticas, especialmente a partir da década de 1990, que universalizam o acesso do ensino fundamental, vão sendo solicitados da escola das classes populares papéis que não são específicos de uma escola capaz de garantir formação ampla e de qualidade; papéis que não se pede às escolas destinadas aos filhos da burguesia e da classe média.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais se traduzem como expressão das relações sociais dominantes e assumem forma fragmentada e precária que se expressam na desigualdade, “dentro da lógica da fragmentação, de cunho predominantemente focal e compensatório que atacam as consequências e não as causas” (*Id.*, p.77).

No que se refere às instituições e às políticas públicas educativas, observa-se que, apesar das pretensas mudanças no contexto da escola, a mesma parece permanecer no mesmo formato, conservando sua forma tradicional e demonstrando certo retrocesso (OLIVEIRA. In: FERREIRA & OLIVEIRA, 2009).

Assim, no âmbito da escola, as práticas administrativas e as políticas educativas públicas, têm decorrido da crise do “Estado educador” e da oposição entre uma lógica de mercado e a oferta educativa do serviço público, no contexto da redistribuição de poder entre o centro/periferia, relações entre o Estado e a sociedade e fontes tradicionais de financiamento (BARROSO, 1996, p. 09).

Nessa perspectiva, Barroso (2008, p. 34) explica que essa

[...] “internacionalização” da crise da instituição escolar e/ou dos sistemas públicos de ensino vem associada ao esgotamento do chamado projeto da modernidade e à sua impossibilidade de cumprir as promessas implícitas que justificaram o acesso irrestrito e indistinto (e, em alguns casos, compulsório) das populações submetidas à autoridade dos Estados Nacionais às instituições escolares.

Nesse contexto permanece na base decisória das propostas de reforma educacional no Brasil, o caráter gerencial e operacional do processo educativo, como lugar estratégico das pressões exteriores à escola e que se configuram em interesses vinculados ao plano político e econômico. Contudo, é evidente que “a responsabilidade pela educação”, anteriormente

atribuída à escola e atualmente repassada aos indivíduos e, mais particularmente à sociedade, vista agora como educadora, tem contribuído para a reorientação das políticas públicas educacionais em diferentes países, inclusive no Brasil (OLIVEIRA. In: FERREIRA & OLIVEIRA, 2009, p.26).

Sob essa dimensão, Barroso (2008, p. 35) comenta que

[...] a apontada crise dos sistemas educativos não reside em um lugar único, claramente visível, à espera de ser descrita 'tal como é'. Trata-se de uma construção, uma produção de olhares que se debruçam sobre a educação pública e elegem, no conjunto complexo sobre a qual ela está fundada, 'alvos' que expressam desejos e intenções relativos àquilo que a educação escolar não é e deveria ser. É, portanto, um campo aberto a disputas em torno de seus sentidos.

Esses fundamentos implicam pensar a escola a partir das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa dos povos, conferindo aos processos educativos próprios das sociedades em geral um movimento pela autodeterminação. Insere-se na atualidade, nos fóruns sociais da Comunidade Européia, dos Estados Unidos e do Brasil, reorientando as políticas educativas sobre a questão da diversidade e a reafirmação de direitos humanos, a partir da relação multiculturalismo e educação (DELORS, 1998).

Remete, ainda, a capacidade de investir no debate crítico sobre práticas educativas étnicas e socioculturais que consideram a visão assimilacionista e integracionista, representada pela educação compensatória e pelos programas de reforço que têm assumido, historicamente, o papel unificador da cultura da nação, garantindo assim a coesão e a democracia, não como assimilação, mas como fusão.

Nesse contexto, o discurso sobre os processos inter/multiculturais têm se colocado como resultado das lutas empreendidas pelos movimentos sociais e até mesmo por grupos minoritários no interior das sociedades e se configuram pela implantação, no sistema educativo, de medidas que possibilitam, por exemplo, a inserção de um programa curricular que valorize as várias culturas e potencialize ações que considerem a justiça social e o redirecionamento das práticas educativas nas escolas.

Dessa forma, o princípio da igualdade, no contexto da heterogeneidade, oportuniza desenvolver uma visão crítica sobre a hegemonia étnica e sociocultural e as relações de poder na sociedade contemporânea, o que implica na capacidade de romper com a prática escolar de reprodução e transmissão da pretensa cultura dominante, ou seja, daquela que pretende se impor como a cultura legítima, e que se propõe a instaurar uma “ação antidialógica” que se estabelece “não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado

sua palavra também, sua expressividade, sua cultura” (SACRISTÁN. In: PACHECO, 2000; FREIRE, 2005c, p. 157)

Sob essa ótica, as reflexões sobre a função social da escola, no que se refere ao processo pedagógico que interpela a sociedade como um todo, a partir da identidade individual, têm se proposto a definir e justificar, de forma inovadora, políticas educacionais, a partir de intervenção na prática pedagógica.

Nessa perspectiva, Forquim (1993, p.9) comenta que

[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida à seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência.

Essas prerrogativas instauraram a possibilidade de se investir numa prática pedagógica que se relaciona, na perspectiva de Freire (2005c, p.77), com “ação-reflexão”, sendo possível afirmar que se investe de um processo de humanização que “não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicamente compartimentada”.

É nesse contexto que as demandas de uma educação problematizadora e libertadora poderão ser cogitadas e se reafirmam na perspectiva de inovação pedagógica, conforme apontada anteriormente por Freire (*Ibid.*) como política educacional, passando a escola a ocupar o núcleo das discussões sobre a justiça social, aspecto esse que se apresenta, ao mesmo tempo, como uma condição e uma consequência de uma educação que poderá se revestir de práticas escolares permeadas por significados que extrapolam a realidade da própria escola, encorajando transformações das práticas pedagógicas consideradas tradicionais.

Nessa perspectiva, torna-se imperativo repensar o imediatismo das reformas educacionais, como também os fluxos constantes de inovação extremamente distorcidos, superando modelos supostamente inovadores que concebem o professor como meros executores de programas e projetos, cuja tendência se constitui numa retórica de um discurso político considerado sedutor, mas que não faz alusão a qualquer significado implícito, na medida em que deixam de suscitar alterações reais no âmbito da sala de aula e da aprendizagem dos estudantes.

Assim, as mudanças cogitadas por meio de reformas educacionais e supostamente inovadoras têm projetado sobre a escola inovações prescritas, que se configuram em pacotes fechados, sobre os quais os professores não têm poder de deliberação para questioná-las, fortalecendo um sentimento de desconfiança que gera uma situação de conflito entre o instituído e o exigido pela realidade próxima, o que configura o modo como a escola pública é regulada. Essas supostas inovações reportam-se ao fato de não conseguirem exercer a influência necessária para mudar as práticas pedagógicas, os valores e a noção de verdade que poderão orientar o poder de decisão e de ação dos educadores (CANÁRIO, 2000).

Dessa forma, no âmbito das políticas públicas educacionais atuais, a concepção de educação tradicional se constitui, sobretudo no Brasil, a partir de uma ação induzida pelo Estado, representado pelos órgãos envolvidos com a educação como o Ministério de Educação (MEC) e as secretarias municipais e estaduais e se traduzem em interesses que são resultantes de um processo de negociação, contestação e disputa entre diferentes grupos (FARIAS, 2002).

No contexto da escola indígena, esse ordenamento configura ações que desconsideram a cidadania e a diversidade, porque dissimula seus efeitos na rotina escolar, sendo que a intenção de inovação não ocorre de forma despretensiosa, visto que se faz presente, guiada por determinadas expressões e fins específicos.

Dessa forma, as nuances e as polêmicas presentes nessas diferentes argumentações convergem para a afirmação de que “a perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto [...] daí seu caráter muitas vezes contestador, conflitivo e mesmo socialmente explosivo” (CANDAU, 2000, p. 49).

Nessa perspectiva, Freitas (2008, p. 214) destaca:

[...] se o que se pretende é que a escola garanta os plenos direitos de todos os indivíduos, então não podemos ignorar a multiculturalidade e com a interculturalidade substituir a mudez, a marginalização e o desconhecimento pela tolerância e adoção dos diversos contributos que todos podem aportar. De fato, o objectivo deverá ser converter uma sociedade multicultural numa sociedade intercultural: em vez de justapor culturas que se confrontam ou se suportam num mesmo espaço.

Dessa forma, a dinâmica da perspectiva intercultural poderá contribuir para que se evidenciem as diferenças, a incapacidade de identificação de injustiças e a aceitação crítica dessas mesmas diferenças, no contexto da escola indígena. Nesse sentido, Stoer & Cortesão (1999, p. 25) destacam que

[...] embora empreendidas de ‘boas intenções’, algumas práticas educativas interculturais podem, de facto, desencadear efeitos contraditórios alguns dos quais não serão exactamente os procurados (embora por vezes de forma não muito consciente) pelos formadores que as implementam. Na verdade, uma análise mais atenta de efeitos desencadeados por essas práticas pode revelar, por exemplo, que se podem libertar, consciencializar, conferir poder, contribuir para a posse de uma maior consciência dos seus direitos e deveres como cidadãos, podem também guetizar, isolar, enfraquecer.

A partir desse entendimento o desafio de se promover uma educação intercultural, na escola indígena, como inovação pedagógica, emerge do esforço de “lidar com o conhecimento sistematizado, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural”, não se preocupando estritamente com a dimensão da diferença, mas considerando as desigualdades e as relações de poder e dominação que têm submetido às minorias (étnicas, raciais, de gênero... etc.) a dependência e reprodução de uma estrutura social discriminatória (*Ibid.*, p.52).

Em síntese

No contexto educacional atual, a dinamização dos processos de informação e comunicação se relaciona com os novos cenários mundiais e com as mudanças que estão ocorrendo na economia, nas organizações e nos serviços, bem como as transformações nos sistemas de organização do conhecimento e de transmissão de informações.

Nesse cenário, a escola perdeu sua centralidade e desvela sua inadequação em compatibilizar-se com a incorporação de componentes científicos e tecnológicos que desvelam uma nova cultura caracterizada pela diferença e que redesenham a fronteira de saberes instáveis e hierarquizados.

Por ser considerado um produto cultural, no núcleo das relações com a escola, a identidade social e a construção de subjetividades, os conteúdos escolares passam a ser concebidos como produto de confrontos, negociações e imposições.

Nesse contexto, educar na Era da Informação ou na Sociedade do Conhecimento é extrapolar as questões da didática e questionar os métodos de ensino e os conteúdos curriculares, na busca de caminhos mais adequados com o momento histórico atual. Esses aspectos implicam o repensar da escola, dos processos de aprendizagem, o

redimensionamento do papel do professor e a possibilidade de se incorporar referenciais teóricos inerentes à prática pedagógica inovadora.

Essa inovação refere-se às iniciativas de caráter geral que atingem todo o sistema educacional e se engajam no significado de modificações, representando ideias e práticas que reclamem uma nova atitude do fazer e do agir pedagógico, sobretudo, dos professores, no que se refere às ações que se relacionam a aprendizagem escolarizada, visto que a escola ainda é o lugar no qual, pais, governantes, meios de comunicação, e demais instituições, como a igreja, exortam para a permanência das crianças, jovens e adultos.

Assim, se entendermos que a ênfase do processo de ensino e aprendizagem não está mais no ensino, concepção que atendia às exigências do período de desenvolvimento industrial, e sim na aprendizagem significativa e construtivista, alicerçada nas tendências sociointeracionistas da psicologia educacional, e materializada a partir de uma prática pedagógica criativa, as possibilidades de inovação serão ampliadas.

Nessa dimensão, os contributos teóricos do construtivismo e do construcionismo, encorajam a (re) organização dos contextos de aprendizagem na medida em que se alicerçam num novo paradigma que poderá permear propostas de uma educação problematizadora e libertadora. Contudo, no contexto das políticas educacionais da atualidade, as estratégias de aprendizagem continuam centradas nos conteúdos, embora as escolas estejam, em sua maioria, equipadas com computadores que compõem as “modernas” salas virtuais. Por meios eletrônicos e sob a égide da educação tradicional, a visão tecnicista continua a permear a aprendizagem. A escola continua a usar os meios eletrônicos, de forma antiquada, associando conteúdo e instrução.

Por outro lado, além da falta de formação inicial e continuada dos professores para o uso dos recursos tecnológicos no processo pedagógico e da tentativa de minimizar os conflitos étnicos e raciais, preconiza-se a lacuna social da escola e consolida-se o *apartheid* entre os grupos sociais incluídos e excluídos tanto das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC quanto dos bens socioculturais que almejam.

Nesse cenário, os processos educacionais, confirmam a validade ou não de alguns saberes/conhecimentos, na busca de um consenso ou de alguma oposição, que legitima a autonomia da esfera cultural, mas reconhecem as diferenças e aceitam as singularidades, considerando que a proposta intercultural constituída nos debates nacional e internacional, tem a pretensão de superar a desigualdade social e permitir a equidade de acesso ao conhecimento. Essa perspectiva tem assumido um caráter inovador na medida em que admite

a coerência educacional problematizadora e libertadora, que concentra a construção de alternativas curriculares e questionam a organização de saberes na perspectiva monocultural e hegemoneizadora.

Assim, no sentido de problematizar a organização das políticas educativas pela diversidade étnica e cultural, na perspectiva de inovação pedagógica e no contexto do cenário internacional e brasileiro, a seguir discutem-se as prerrogativas que fomentam as contradições e estratégias que constituíram as tendências do pensamento pedagógico ao longo da história da educação e que, imbricadas no contexto da nova ordem mundial atual, tem restringido as intervenções do poder público, sobretudo, quando se refere à percepção da identidade étnica e cultural.

CAPÍTULO 2- EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E OS IDEAIS CONTEMPORÂNEOS DE IDENTIDADE ETNICOCULTURAL COMO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.

Nota introdutória

Nesse capítulo, analisamos a complexidade da organização dos projetos de educação e sociedade, numa visão sistêmica, sem abordar a dimensão de totalidade, mas caracterizando as tendências que foram constituindo o pensamento pedagógico brasileiro ao longo da história da educação e que, imbricadas nos ideais contemporâneos de identidade étnica e cultural, tem sustentado ou limitado às ações do poder público, sobretudo, no que se refere à problemática da diversidade e da ideia de justiça social, o que implica pensar a educação a partir das diferentes formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa dos povos, se confrontando, em sua vertente política, com pressões oriundas de grupos menos privilegiados e se constituindo numa amostra da inclusão como princípio social.

Nesse contexto, a partir da problemática da identidade/diversidade, consubstanciam-se, ao nível internacional e no Brasil, as intenções das políticas educativas que conferem aos processos educacionais próprios das sociedades indígenas, um movimento pela autodeterminação.

Nesse sentido, destacamos que aos projetos educativos que perseguem os ideais contemporâneos de identidade étnica e cultural, como inovação pedagógica, têm sido pressionados, a partir dos anos de 1990, por ajustes estruturais que objetivam “maior equidade definidos e estabelecidos” na Conferência Mundial de Educação Para Todos, influenciando organismos internacionais vinculados a Organização das Nações Unidas (ONU), a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), na definição e no estabelecimento de estratégias que possam rescindir sobre as diferenças culturais e investir numa proposta pedagógica que enfatize a concepção problematizadora e libertadora de educação, com o objetivo de confrontar aspectos que reforcem desigualdades social, étnica e cultural (FERREIRA & OLIVEIRA, 2009, p.25).

Em síntese, analisam-se nesse capítulo, as divergências entre aspirações educacionais e sociedade, na dinâmica da organização do pensamento pedagógico ao longo da história da

educação, e a realidade dos valores que estão na base de um projeto educacional mais amplo e que deve priorizar a diversidade étnica e cultural entre os povos, na contemporaneidade.

2.1 Organização do pensamento pedagógico, ao longo da história da educação, e identidade étnica e cultural, na contemporaneidade

Os desafios de efetivação da legislação brasileira e das políticas públicas educativas, em prol de uma educação que considere a dimensão intercultural, na perspectiva das práticas pedagógicas, têm sido orientados pelo estabelecimento das diretrizes que configuram a complexidade da organização do pensamento pedagógico, mediado pelos desafios da atual sociedade da informação e da comunicação no qual se destaca as demandas por uma educação que considere a diversidade.

No contexto da história da humanidade observa-se que as transformações sociais, políticas e econômicas têm exigido dos indivíduos e do poder público que se posicionem no que se refere à educação, o que pressupõe refletir sobre o seu valor na manutenção da coesão social e sobre o cumprimento de demandas que resultam das alterações sociais ou culturais que reclamam novas concepções sobre o sentido das práticas, valores e fins educativos.

Sob essa ótica, na Grécia Clássica, por exemplo, com a *pólis*, surgiu a necessidade de se organizar, teoricamente, o ideal de educação para a cidadania, na qual o indivíduo deixa de ser o depositário do saber da comunidade e passa a se tornar “aquele que elabora a cultura da cidade”, proporcionando a constituição de um novo conceito de educação que ainda hoje se denomina de *liberal*, cujas características se assemelham com as adquiridas, posteriormente, nos séculos XIX-XX, e que se baseia no “conceito de homem como sendo, primariamente, um ser racional” que tira proveito de sua liberdade e dela faz uso (ARANHA, 2006, p. 67; PILLETTI & PILETTI, 2004, p. 58, grifo dos autores)

Nesse contexto, Aranha (*Ibid.*, p. 61) explica que “a nova concepção de cultura e do lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade repercutiu no ensino e nas teorias educacionais”, considerando-se o fato de que a educação grega constituía a *paidéia*, centralizada “na formação integral – corpo e espírito” –, ou seja, como atividade destinada à formação integral do indivíduo, apesar de, na prática, se deslocar “ora para o preparo militar, ora para o debate intelectual”, de acordo com a época e o lugar.

Nesse sentido, por meio do debate, engendrou-se a política na *pólis*, se constituindo a autonomia da “palavra humana do conflito, da argumentação” como expressão máxima da individualidade, “não mais a palavra mágica dos mitos concebida pelos deuses”, no contexto

de uma realidade anteriormente não questionada e em oposição aos desígnios divinos, proporcionando a concepção dos ideais democráticos pela igual divisão do poder (ARANHA, *id. ibid.*, p. 59).

Nesse contexto, se destaca, ainda, a educação na Antiguidade Romana como decorrente da expansão territorial e da capacidade de se conferir aos povos vencidos, sobretudo, aos gregos, o direito de cidadania romana, em troca do pagamento de impostos, além de incorporar vários de seus padrões culturais e linguístico, visto que as crianças aprendiam latim e grego, desde cedo, investindo na “cultura universalizada que pode ser expressa na palavra *humanitas*” e que se refere a um programa, nomeadamente, cosmopolita e universal, buscando as bases dos elementos que caracterizam o ser humano, destinado a ser aplicado a todo cidadão, independente de sua origem, em todos os tempos e lugares (*Id. ibid.*, p. 89, grifo da autora).

Outro aspecto a se destacar da educação romana “foi a crescente importância da educação cristã”, apesar de, inicialmente, o culto ao catolicismo ser proibido e passar do uso restrito no lar para se expandir, posteriormente, como religião oficial. Posteriormente, essa intenção proporcionou o surgimento de teólogos que, na Idade Média, passaram a instaurar um novo ideal de educação, fundamentada no cristianismo e se concentrando “na fundamentação dos princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade medieval”. Essa tendência ajustou-se a um tipo de educação regida por normas de vida e de comportamento, instaurando uma visão de mundo que contrastava com o “ideal heróico, aristocrático e terreno da existência”, ostentado pelas culturas precedentes (*Id. ibid.*, p. 94).

Nesse sentido, os mosteiros, que abrigavam os padres, assumiram o monopólio da ciência, sendo considerado o principal núcleo da cultura medieval visto que eram as únicas instituições de ensino da época que, desenvolvendo atividades voltadas para a pesquisa, reuniram bibliotecas para a conservação do saber, editoras para a multiplicação de livros e cópia de manuscritos, o que contribuiu para a preservação de parte das obras greco-romanas, além da condensação do saber da época em sete Artes liberais, das quais incluíam o *trivium*, que reunia Gramática, Dialética e Retórica, e o *quadrivium*, compondo Aritmética, Geometria, Música e astronomia originando, assim, as disciplinas que atualmente fazem parte da organização curricular nas escolas. Contudo, predominava a visão teocêntrica de educação delineando o modelo de humanidade instrumentalizado para a salvação da alma e a vida eterna (ARANHA, 2006).

Nesse sentido, Aranha (*Id. ibid*, p. 104), explica que “no contexto da fragmentação do Império Romano, a religião surgiu como elemento agregador” e sua influência ultrapassava a perspectiva espiritual, tornando-se efetivamente política na medida em que os chefes dos reinos bárbaros se convertiam ao cristianismo a fim de obterem apoio.

Em contrapartida, no final da Idade Média, “no período compreendido entre os séculos XV e XVI”, com o surgimento do comércio e sob a influência da burguesia, preconizava-se a retomada da cultura greco-romana, ou renascença, também chamado de Renascimento, desencadeando o “movimento conhecido como *humanismo*”, o que indicava a retomada do ideal grego de homem e de cultura em contraposição às concepções predominantemente teológicas do período medieval e arraigadas na prerrogativa de que a Igreja Católica organizou-se nos moldes de um governo central, fortalecida pelo domínio da maior parte dos feudos (*Id. ibid.*, p. 123, grifo da autora; PILETTI & PILETTI, 2004).

Ainda na visão de Aranha (*Ibid.* p.104)

[...] a partir do século XI [...] a atividade da burguesia comercial em ascensão trouxe o reavivamento das cidades, não só do ponto de vista econômico, mas também político, com a formação da nova burguesia que começava a se opor ao poder dos senhores feudais, bem como das heresias que contestavam a ortodoxia religiosa. No período final da Idade Média, o embate entre os reis e o papa evidenciava o ideal de secularização do poder em oposição à política da Igreja e anunciava os esforços no intuito da formação das monarquias nacionais.

Associada ao renascimento científico os ideais anteriormente citados contribuíram para a efetivação do pensamento pedagógico do século XVII, sob a influência de pensadores como o educador, pedagogo e religioso Comenius (1592-1670) que traduziu em sua obra “*Didactica Magna*”, as principais ideias educacionais, ao enfatizar a eficácia da educação na vida prática, contrariando a “educação antiga, excessivamente formal e retórica” e optando pelo “o rigor das ciências da natureza” na tentativa de superar “a tendência literária e estética, própria do humanismo renascentista” (ARANHA, 2006, p.155 e 157).

Dessa forma, através do cuidado na organização de tarefas, Comenius elaborou manuais que detalhavam o procedimento do professor, de acordo com as dificuldades e o ritmo que se adequava a capacidade de assimilação dos alunos, sob “aspiração democrática do ensino”, a qual todos teriam acesso à educação: “homens, mulheres, ricos ou pobres, inteligentes ou ineptos” (*Ibid.*, p. 157).

No entanto, as pretensões de Comenius sobre uma educação racionalizada, no que se refere ao tempo de estudo, a noção de programa, o cuidado com material didático, preconizam

o nascimento da escola tradicional que se consolida no século XIX, com Herbart (1776-1841), cuja tendência é marcada pela tentativa de objetividade e sistematização de métodos que possibilitam o desenvolvimento do aluno, de acordo com Aranha (*Ibid.*, p. 213, grifos da autora) a partir de cinco passos formais, que marcaram o ensino expositivo, a saber:

[...] *preparação*: o mestre recorda o já sabido, a fim de que o aluno traga à consciência a massa de ideias necessária para criar interesse pelos novos conteúdos; *apresentação*: o conhecimento novo é apresentado, sem esquecer a clareza, que para Herbart significa sempre partir do concreto; *assimilação* (ou associação ou comparação): o aluno é capaz de comparar o novo com o velho, perceber semelhanças e diferenças; *generalização* (ou sistematização): além das experiências concretas, o aluno é capaz de abstrair, chegando a concepções gerais; esse passo é importante, sobretudo na adolescência; *aplicação*: por meio de exercícios, o aluno mostra que sabe aplicar o que aprendeu em exemplos novos; só assim a massa de ideias adquire sentido vital, deixando de ser mera acumulação inútil de informação.

Consequentemente, em meio a ambigüidades e contradições da educação renascentista, a luta contra a visão de mundo feudal, aristocrático e religioso, investiu na perspectiva leiga, liberal e burguesa de educação cujos pressupostos, posteriormente, no contexto histórico do iluminismo do século XVIII indicam, de acordo com Aranha (2006, p. 174), um ideal de educação livre de privilégios de classe, com base em práticas que sugerem a

[...] educação ao encargo do Estado; obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar; nacionalismo, isto é recusa do universo jesuítico; ênfase nas línguas vernáculas, em detrimento do latim; orientação prática, voltada para as ciências, técnicas e ofícios, não mais privilegiando o estudo exclusivamente humanístico.

Nesse sentido, na conjuntura da política educacional iluminista, o pensamento pedagógico de Rousseau (1712-1778), centraliza os interesses no aluno e não mais no professor, preconizando uma educação separada da artificialidade das convenções sociais do absolutismo em que a escola era privilégio de nobres, clérigos e filhos da burguesia, portanto, voltada para o passado, para a manutenção da ordem vigente que fornecia vantagem às classes dominantes (PILETTI & PILETTI, 2004; GADOTTI, 2008).

Dessa forma, com o desenvolvimento do capitalismo industrial, no século XVIII, as estruturas rígidas e hierarquizadas do mundo feudal e do absolutismo tornaram-se retrógradas e ultrapassadas, sendo que a escola vê-se pressionada a se atualizar e dar maior atenção “aos conteúdos técnicos e científicos” em detrimento “das antigas matérias clássicas e científicas” (PILETTI & PILETTI, *id.*, *ibid.*, p. 129)

Assim, no entendimento de Piletti & Piletti (*Ibid.*, p. 133), a partir do trabalho de Pestalozzi, por exemplo, (1746 -1827), passou-se a se perceber a educação como principal meio de reforma social, podendo se pensar “no desenvolvimento moral, mental e físico da

natureza da criança”, respeitando, assim como Rousseau, a natureza e a capacidade de evolução do aluno e investindo numa visão de futuro na qual poderia permitir “ao povo a superação da ignorância, imundície e miséria”.

Nesse sentido, de acordo com Aranha (2006, p. 269), Rousseau passa a formular uma teoria que propõe “o desenvolvimento livre e espontâneo, respeitando a existência concreta da criança” nas diversas fases de seu desenvolvimento, influenciando diferentes correntes, especialmente, as intenções das pedagogias não-diretivas do século XX, que “rejeitam o autoritarismo” e “fornecem vasto material de reflexão a respeito dos desvios de poder” denunciando as formas disfarçadas “pelas as quais uma autoridade anônima, dissimulada, se introduz nas relações humanas do mundo contemporâneo”.

Uma das contribuições dessa tendência encontra em Carl Rogers (1902-1987), psicólogo norte americano, a dissolução das relações de autoridade decorrentes do constrangimento de mandar ou obedecer, destacando que “o ato educativo é essencialmente relacional e não individual”, ressaltando ainda que “o intercâmbio”, configurado na própria relação entre as pessoas, promovendo o crescimento de cada uma, favorece o enriquecimento de experiências e o grupo transforma-se numa “comunidade de aprendizagem”, incluindo também o professor (*Id.*, *ibid.*).

Sob essa ótica, Aranha (*Ibid.* p. 270-271, grifo da autora) assinala que essa tendência investe no que o pedagogo Ivan Illich (1926-2002) chama de *convivialidade* e que consiste na criação de “redes de comunicação culturais” que se propõem a facilitar “o encontro de pessoas interessadas no mesmo assunto” cujo ideal investe na proposta de “descolarização da sociedade” e que se baseia na possibilidade, talvez ingênua, de que essas redes poderiam escapar “à pressão e às contradições dos interesses estabelecidos” pela ideologia dominante.

Nesse sentido, Aranha (*Ibid.* p. 272) destaca que, apesar de precisarem ser reavaliadas, as teorias não-diretivas, proporcionaram discutir a problemática “do autoritarismo, doutrinação, individualismo que frequentemente prevalecem na herança da escola tradicional, impedindo a democratização da escola, não só na ampliação do seu alcance (uma educação igual para todos)” como na própria “autogestão pedagógica” na qual o controle da educação passa a ser de responsabilidade dos indivíduos de uma escola ou grupo educativo.

Por sua vez, “o século XX é conhecido entre outros méritos e desméritos, como sendo o do reconhecimento dos direitos da criança e da implementação da ideia de infância como etapa específica da evolução humana”, ao mesmo tempo em que se desenvolvia o fenômeno

da escolarização universal, pelo direito de acesso que todos deverão ter a educação (SACRISTÁN. In: PACHECO, 2000, p. 60).

No contexto de um parâmetro de igualdade e em condições semelhantes, forjam-se os fundamentos do pensamento pedagógico “livre do autoritarismo” e que “desse modo [...] confere valor próprio às etapas de maturação prévias ao estágio de adulto, baseada nos avanços do direito, da psicologia, nos estudos sobre socialização e nos contributos do humanismo” que, atrelado “a resistências e contradições, foi criando um consenso de significados” em torno do tipo de sujeito que se quer formar, “de práticas escolares e das relações pedagógicas” (*Id.*).

Assim, configura-se uma abordagem educacional que, embora não se vincule a tradição rousseauiana, considera as diferentes etapas que assinalam a construção da “biografia pessoal” do “sujeito-criança” no contexto da educação escolarizada e “a condição da conquista posterior de jovem”. Assim, a valorização da ação educativa que contempla todas as dimensões do indivíduo e ultrapassa a reprodução cultural, torna-se imperativa, sendo que, nessa perspectiva, a escola configura-se como espaço que potencializa a democratização do saber e avança na perspectiva de defesa da justiça social (*Id.*)

Nesse contexto são valiosas as contribuições do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) sobre a capacidade de “estimular a atividade dos alunos para que eles aprendessem fazendo”, destacando “o espírito de iniciativa e independência” como elementos que conduzem “a autonomia e ao autogoverno” ao mesmo tempo em que considera a escola como o instrumento ideal para “equalizar oportunidades” (ARANHA, 2006, p. 261-262; GADOTTI, 2008).

Nesse sentido, a educação foi assumindo um viés político por conta de seu papel na sociedade como instrumento de transmissão da cultura e formação do cidadão, do sujeito que conhece seus direitos e deveres. Os projetos educacionais do século XX passaram a expressar o papel integrador da escola, além de sua postura crítica e de inovação, na medida em que assume a perspectiva problematizadora e libertadora da educação cujos pressupostos provocam novas compreensões e propõe a reflexão “sobre os homens em suas relações com o mundo” considerando que essas relações se dão simultaneamente não havendo “uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (FREIRE, 2005c, p. 81).

Dessa forma, “o que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se ‘destaca’ e assume o caráter de problemas, portanto, de desafio” (*Ibid.*, p. 82).

Nesse sentido, Aranha (2006, p. 245) explica que, na construção do pensamento pedagógico, os projetos educacionais passaram de uma fase de otimismo, em que se depositava na escola a esperança de democratização da sociedade, para realçar, teoricamente, o seu caráter reprodutor ou um lugar de inculcação das ideias. Considera que, entre esses dois pólos, foi se tecendo uma rede entre educação e sociedade, destacando não só o papel integrador da escola, mas também o espaço de crítica e inovação, acrescentando que “se a educação ‘não pode tudo’, mesmo assim ela tem uma função importante a desempenhar, porque ela não só instrui socializando, como pode ser emancipadora, ao abrir espaços para a desmistificação da ideologia”.

Em contrapartida, na atualidade, esses projetos exigem “maior vigor da reflexão pedagógica, o que se fez pela articulação com as ciências, tais como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a linguística, a psicanálise, a estatística, a biologia, a cibernética e assim por diante”, desvinculando-se do modelo universal de humanidade e indagando sobre “o rigor epistemológico da pedagogia e sobre os valores e os fins que orientam qualquer prática educativa” (ARANHA, 2006, p. 245).

Nessa perspectiva, Aranha (*Ibid.*, p. 357) parte da premissa de que “a educação só pode ser compreendida em determinado contexto histórico”, tornando-se fundamental que “novos rumos” devem ser perseguidos diante das mudanças que ocorreram a partir da segunda metade do século XX, considerando-se que o atendimento ao direito a educação pelo poder público, no século XXI, se encontra entre dois paradoxos: um que exige mudança do paradigma da escola tradicional, face às discussões sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação e outro que se debate com a crise da escola, evidenciando um aspecto restritivo do sistema escolar, considerando-se que “a educação tomada como política pública sempre esteve de alguma maneira vinculada à busca de justiça social nesta sociedade” (FERREIRA & OLIVEIRA, 2009, p.10)

Dessa forma, atualmente a ideia de justiça social, em sua vertente política, se confronta com pressões oriundas de setores minoritários, e se baseiam em questões sobre diversidade étnica e cultural se constituindo numa amostra da inclusão como princípio social, o que pressupõe “a oferta escolar igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos” (*Ibid.* p. 21).

De acordo com Gadotti (2008, p.313) “um dos fatores do fracasso do nosso sistema educacional está no fato de ele não ter levado em conta a diversidade cultural na construção

de uma educação para todos”. Reconhece que “a escola sozinha não pode dar conta dessa tarefa”.

Nesse contexto, numa sociedade que se autodenomina democrática, os direitos cívicos, políticos, econômicos, sociais e culturais devem ser perseguidos, sendo que a escola poderá ser um dos espaços privilegiados que permite conferir aos grupos, considerados minoritários, autoestima e respeito por seus valores e costumes.

Nesse sentido, no espaço histórico da América Latina do século XXI, por exemplo, Rigal (In: IMBERNÓN, 2000, p. 172, grifos do autor) destaca as seguintes preocupações:

Preocupação ética. Refletir sobre a classe de pessoa que se quer chegar a ser e a sociedade em que se quer viver, bem como a classe de vida que se quer que ocorra nela. *Preocupação política.* Relacionar permanentemente a questão da educação com a questão da construção, apropriação, legitimação e distribuição do poder na sociedade, bem como a construção de estruturas de poder que estabelecem relações de dominação e de subalternidade. *Preocupação epistemológica.* Elaborar um pensamento de ruptura e superação do dado, coerente com a busca ética de gerar pensamento crítico que situe o conhecimento como momento dialético da *práxis*. Preocupação em compreender a realidade (para dar-lhe sentido) a fim de poder encarar a sua transformação.

Assim, partindo do pressuposto de que as tendências apontadas acima se contrapõem a projetos educativos unilaterais, anuncia-se uma proposta que concebe a construção de uma política educativa que pretenda dar sentido ao pensamento crítico, contribuindo para a socialização de valores e práticas democráticas, além de fomentar o pensamento autônomo, que consolida propostas coletivas socialmente constituídas e atendam as reivindicações de setores da população cujas necessidades têm sido invariavelmente desconsideradas.

Nessa perspectiva, Moreira (2006, p. 11) comenta que

[...] em termos políticos, as impensáveis situações de opressão e de discriminação vividas por certos grupos têm sido enfrentadas com lutas e conquistas, configurando-se uma verdadeira política de identidades, na qual se tem por propósito afirmar as identidades dos diversos movimentos. Nessa política, desenraizam-se as tradições que definem as pessoas por gênero, raça, cultura e nação, o que envolve o questionamento de como temos sido conhecidos, concebidos, olhados e tratados.

No centro do debate sobre identidade, passa a existir um esforço natural de pertencimento revelado que pode se configurar numa reação de sujeitos, ou de grupos por eles imaginados contra o ataque de outro grupo dotado de mais recursos e, por isso, considerado ameaçador, que também condena o grupo anterior por desvio contra a ordem instituída e, como tal, precisa ser punido (BAUMAN, 2005).

Na ambiguidade do conceito de identidade Bauman (*Ibid.* p 83) comenta que

[...] pôde-se ver a faca da identidade brandida nas duas direções e cortando dos dois lados nos períodos de “construção nacional”: em defesa de línguas, memórias, costumes e hábitos locais, menores, contra “os do capital”, que promoviam a homogeneidade e exigiam uniformidade – assim como na “cruzada cultural” organizada pelos defensores da unidade nacional que pretendiam extirpar o “provincianismo”, o paroquialismo, o *esprit de clocher* das comunidades ou etnias locais.

Essas duas tentativas se opõem, mas contribuem para assinalar que as bases do pensamento educacional universalista, que busca definir condutas, comportamentos e valores, se desestruturou, na atualidade, apontando prerrogativas que se ancoram em princípios políticos, étnicos e culturais que se propõem a administrar identidades menos excludentes, partidárias e repartidas, sugerindo uma visão descentrada de sociedade (MOREIRA, 2006).

Sob essa ótica, o processo democrático pode ser expressivamente ampliado se forem analisadas as exigências de setores da população cujas penúrias têm sido sucessivamente desconsideradas, sendo que o reconhecimento da diferença implica na aceitação de que a identidade é uma construção que requer formas de ação voltadas para o diálogo, no âmbito das políticas públicas educativas, como forma reguladora de conflitos, sem pretender o consenso, mas contribuindo para algum nível de inclusão e cooperação entre os diferentes grupos (*Id.*).

Nesse sentido, pode se investir num pensamento pedagógico fundamentado num referencial teórico que discuta “as relações entre identidade e subjetividade”, num esforço de neutralizar a capacidade “determinista”, assentada em análises homogêneas e se constituindo, no campo político/educacional, em critérios de exclusão em termos de classe, etnia e cultura (*Ibid.*, p. 23).

Sob essa ótica, Aranha (2006, p. 357) defende que

[...] torna-se evidente a atenção aos novos rumos a serem perseguidos daqui em diante, considerada a especificidade das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX. O momento atual exige invenção, com ousadia de imaginação para criar o novo. O modelo da escola tradicional mostra-se anacrônico, e as propostas para o ensino e aprendizagem não se referem apenas às novas gerações, mas aos que permanecem excluídos do sistema, bem como à educação continuada dos adultos educados pelos antigos padrões.

Assim, os desafios e as tensões que permeiam a construção de caminhos alternativos para a educação e a sociedade, na atualidade, estão sendo permeados pela complexa relação entre educação e identidade étnica e cultural, caracterizada pela ambiguidade da diversidade

de preocupações e das metodologias que se inserem num duplo movimento que, se de um lado se preocupa com as identidades locais e suas referências, de outro assumem uma conotação centrada nos “processos de regulações ao nível internacional”, o que designa, historicamente, uma “*educação comparada* e que pretende abarcar no seu objecto de estudo tanto o local como o global” (TEODORO, 2003, p. 27, grifos do autor). Consequentemente, as versões simplificadas da teoria da dependência e do imperialismo cultural são inadequadas para especificar os modelos emergentes que relacionam o local e o global.

Nesse contexto, Teodoro (*Ibid.* p.25) explica que “num tempo histórico relativamente curto, a educação, de um obscuro domínio da política doméstica, tem vindo a tornar-se, progressivamente, um tema central nos debates políticos a nível nacional e internacional”, o que implica na variedade de preocupações e encaminhamentos sobre os processos da evolução humana, inserindo o estudo dos projetos educacionais que atentem para ações que desestabilizem identidades hegemônicas, na atualidade.

Nesse sentido, ao projetar um ideal de sociedade, as prescrições, orientações, descontinuidades, omissões e compromissos definidos por uma determinada política, ou seja, por ações governamentais que prescrevem uma intenção em determinados contextos sociais, têm sempre presente um “complexo e heterogêneo conjunto de elementos” que poderão reunir um resultado provisório “de um processo de negociação assimétrico entre grupos e forças econômicas, políticas e sociais potencialmente conflituais. Considera-se que os projetos educacionais poderão se constituir tanto como “base de informação” quanto na perspectiva de “apreciação crítica sobre as políticas existentes” (*Ibid.*, p. 28 e 31).

Nesse contexto, Teodoro (*Ibid.*, p. 32) destaca ainda que o objetivo de se proporcionar essas informações possa contribuir para a elaboração e produção de recomendações na implementação prática das políticas; enquanto que, no segundo caso, “predominam objectivos centrados na análise dos processos que influenciam ou determinam a construção das políticas e seus efeitos sobre determinados grupos sociais”.

Dessa forma, no sentido de deliberar a responsabilidade das questões educacionais, sobretudo, no contexto das políticas educativas instituídas por uma educação nem sempre compatível com as demandas e prioridades sociais, na contemporaneidade, D’Hainaut (1980, p.19)²⁵ destaca que

²⁵ Texto xerocopiado, trabalhado no Seminário de Acesso ao Doutorado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica, da Universidade da Madeira/DH2 Assessoria Educacional e Treinamento, sobre Políticas Educativas, parte I e II, ministrado pela Profª. Doutora Jesus Maria Sousa, de 27 a 29 nov. 2009 e 29 a 31 jan. 2010.

[...] os responsáveis por uma educação quando se debruçam sobre o sentido da sua acção, são levados a pôr questões tais como as seguintes: o bem da sociedade ou da comunidade prevalece sobre o bem dos indivíduos? E educação destinada a todos, será a mesma para todos, ou, se não, qual será o critério da diferenciação? A educação deve ser antes de tudo transmitir uma tradição, ou deve pretender integrar o indivíduo no mundo actual, ou até prepará-lo para o mundo de amanhã e, neste caso, que hipótese adoptar para caracterizar esse mundo? Esta situa-se (*sic.*) relativamente a uma política de tradição, de mudança, ou de revolução? Que margem de decisão é deixada aos cidadãos, aos alunos e aos professores? Qual será a natureza da relação entre estes? Que grau de formalização será necessário dar à educação? Qual deve ser a duração da educação?

Assim, os questionamentos citados acima se traduzem na complexa reflexão sobre problemáticas que circunscrevem e definem prioridades e eixos de uma educação estruturada em “valores sociais, morais e políticos” mais ou menos organizados numa perspectiva que “pode ser precisa, imposta, geral e planificada ou, pelo contrário, vaga, deixada ao acaso do humor individual”, ou ainda implícita, ao designar forças e tendências que auxiliam as ações que poderão se inscrever, nas inúmeras instâncias dos sistemas sociais e interferirem nos sistemas educativos, os quais “estão sob a influência do contexto “filosófico, ético e histórico, do quadro geográfico e físico, assim como do contexto sociocultural” (*Ibid.* p. 20).

Nesse sentido, os projetos educacionais inovadores deverão avaliar os resultados de aprendizagem e não de ensino, a partir das intenções, efetuando-se em dois níveis: “ao nível das intenções declaradas que se pode encontrar em textos e análise de documentos oficiais, de discursos políticos ou de ensaios” e no “nível da realidade que podemos conhecer pela análise das decisões e a observação dos factos” (*Ibid.*, p. 22).

Dessa forma, evidencia-se que as leis, regulamentos, indicadores de desempenho, taxa de analfabetismo, estrutura da administração da educação, orçamento, conteúdo dos programas, tipo de regime e estruturas de participação no poder, poderão orientar as políticas educativas que, “desde a Conferência Mundial sobre Educação Para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, passou a defender a “educação para a equidade social” porque contempla a diversidade, apontando possíveis saídas para a efetivação de políticas que parecem estarem mais atentas com o acesso e a permanência do estudante na escola do que com finalidades educativas mais amplas que visem, por exemplo, “mudar as relações entre o cidadão e a sociedade” (FERREIRA & OLIVEIRA, 2009, p.25; D’HAINAUT, 1980, p.29)

Nesse sentido, a educação institucionalizada, “numa perspectiva de justiça e de equidade social” poderá perseguir um projeto inovador cujo propósito se expressa em ações que configuram um consenso mínimo no que se referem as suas finalidades e os seus modos

de funcionamento mais amplos, superando projetos arraigados “a uma pretensa racionalização das práticas educativas e que tem na comparação internacional da avaliação dos resultados escolares o referente legitimador de toda a sua acção”, não mudando por decreto, mas adotando um movimento que investe num esforço pela cidadania (TEODORO, 2003, p.102).

Nessa dinâmica, evidencia-se a desestabilização de identidades hegemônicas “como complexamente conformadas por distintas dinâmicas da vida social (nacional, religiosa, lingüística, étnica, racial, de gênero, regional, local), nas quais se atritam movimentos de fechamento, hibridação, homogeneização” (MOREIRA, 2006, p.12).

Dessa forma, afastando-se da expectativa essencialista que entende a identidade cultural como atrelada ao nascimento, vinculada ao parentesco e na perspectiva de constituir o “nosso eu interior”, não se deixando influenciar pelo caráter cada vez mais plural da sociedade atual, Hall (2004, p. 13) explica que

[...] dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Nessa perspectiva, as identidades passam a ser historicamente, e não biologicamente, representadas no contexto dos sistemas culturais que as cercam, não sendo possível unificá-las em torno de um “eu” coerente (*Ibid.*) que não mais se sustenta no âmbito das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais da contemporaneidade, possibilitando questionar-se sobre a supremacia das identidades pessoal e nacional, sendo que o seu significado é instável e constantemente confuso e inacabado pela diferença (MOREIRA, 2006).

A partir dessa premissa, observa-se que a cultura nacional, ao longo da história da humanidade, tem contribuído para a efetivação de padrões que possibilitam a manutenção de instituições, a exemplo do sistema educacional brasileiro, cuja tendência se propõe a não considerar as diferenças de classe, gênero, etnia, religião, valores, tradições etc., ou a emergência de novas identidades provenientes dos novos movimentos sociais como o feminismo, indígena, quilombola etc., investindo numa política unificadora que objetiva representar essas identidades como se pertencessem à mesma e grande família nacional (*Ibid.*). Contudo, Hall (2004, p.60 e 62) alerta que:

[...] as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas. Uma forma de unificá-la tem sido a de representá-la como a expressão da cultura

subjacente de “um único povo”. Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo unificadas apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural.

Dessa forma, anulando a ideia da nação, como uma identidade unificada ao nos referirmos às características culturais que são compartilhadas por um povo, pode-se utilizar o termo etnia como forma de detectar aspectos das relações humanas a partir de experiências e significados que, num esforço metodológico nos ajudam na compreensão da forma como se constituem as relações de poder entre os diferentes grupos étnicos.

No que se refere ao conceito de grupo étnico, de acordo com a Infopédia – Enciclopedia e Dicionários, Porto Editora²⁶

[...] o conceito de "grupo étnico" substitui muitas vezes erradamente o termo "raça". Enquanto que o que entendemos por "raça" diz respeito a uma série de características físicas atribuídas a um determinado grupo, o "grupo étnico", enquanto tal, existe como uma resposta culturalmente criativa relativamente a um povo que se sente marginalizado pela sociedade onde está localizado. Muitas vezes estes dois conceitos - de "raça" e de "grupo étnico" - concentram-se no mesmo grupo de pessoas quando, por exemplo, um grupo de "raça" é marginalizado pela sociedade constituindo um grupo étnico que se aglutina para sobreviver. O primeiro conceito, o de "raça", nasce da segregação e da exclusão, enquanto que o segundo, o de "grupo étnico", nasce da identificação, assimilação e solidariedade.

O termo “grupo étnico” designa, culturalmente, possibilidade de resposta criativa ao que se designa como marginalizado pela sociedade em que está inserido sendo que, a consciência dessa diferença poderá ser conveniente aos interesses políticos, no contexto dos ideais contemporâneos de identidade étnica e cultural

[...] como foi o caso, no México, do movimento chicano dos anos 20 em que os trabalhadores rurais foram motivados a unir-se em termos laborais pela sua etnia, diferente da dos proprietários rurais brancos. Em outras circunstâncias, a diferenciação étnica é motivo de perseguição como foi o caso dos judeus russos condenados nos anos 20 por manter a sua etnia ao ensinarem a sua língua, história e cultura. Existem casos curiosos de etnias, como os seguidores do movimento rastafari, que baseiam as crenças que os unem em ideias equivocadas da existência de uma África ancestral, unida e gloriosa (*Id.*).

Nesse contexto, no sentido de promover a igualdade de oportunidades e no intuito de eliminar as diversas formas de discriminação, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) investe no desenvolvimento mundial do Programa de Fortalecimento Institucional para a

²⁶ Cf. ETNIA. In. Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Disponível em:< [www.infopedia.pt/\\$etnia](http://www.infopedia.pt/$etnia)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

Igualdade de Gênero, Erradicação da Pobreza e Geração de Emprego (Programa GPE), sendo que no Brasil, de acordo com pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esse Programa incorporou a dimensão racial “em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (EPPIR), da Presidência da República” (BRASIL, 2010b, p. 226, nota de rodapé).

Nesse sentido, à composição étnica brasileira, por exemplo, envolve pessoas de várias origens e etnias diversas dos povos indígenas nativos, desde a chegada dos portugueses, aos processos subsequentes da afluência de povos negros africanos e atuais constantes ondas migratórias de europeus, além de árabes, japoneses e pessoas dos demais países sul-americanos.

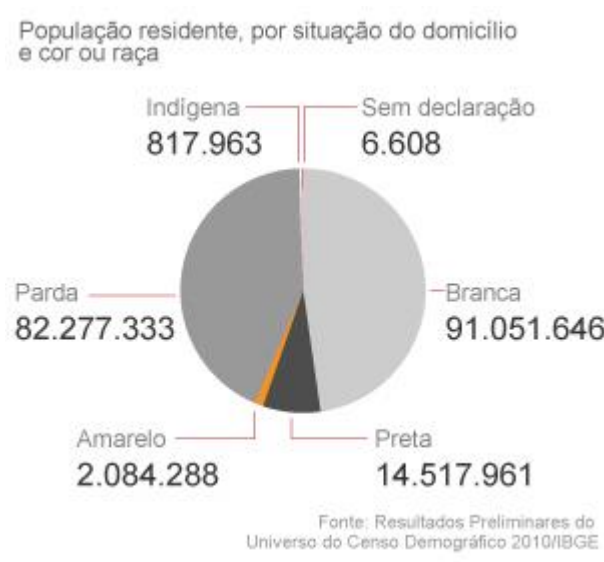
Nesse contexto, constata-se que as relações raciais no Brasil têm sido conflituosas, sobretudo, quanto ao papel de inclusão de negros e indígenas, grupos profundamente explorados quando do processo de colonização do país e no âmbito da expansão capitalista dos séculos XV-XVI, cuja tendência continua sendo a de ocupar posições menos prestigiadas no contexto da atual sociedade brasileira.²⁷

O gráfico²⁸ abaixo apresenta uma sinopse com dados preliminares definidos pelo IBGE, sobre o Universo do Censo Demográfico de 2010, referente à população brasileira classificada de acordo como as pessoas se declararam por cor ou raça.

²⁷ Cf. ETNIAS NO BRASIL. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Etnias-No-Brasil/248314.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

²⁸ Cf. BRASIL. **Resultados preliminares do universo do Censo demográfico 2010b** (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE - População por cor ou raça. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/04/ibge-atualiza-dados-do-censo-e-diz-que-brasil-tem-190755799-habitantes.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

Figura 1: Universo do Censo Demográfico de 2010, Brasil: população residente por situação do domicílio, cor ou raça



Fonte: Brasil (2010b)

De acordo com o levantamento apresentado a cima, o Brasil tem mais de 91 milhões de pessoas que se declaram brancas e 82,2 milhões que se declaram pardas, sendo que nessa última categoria estão incluídas, contraditoriamente, a miscigenação de brancos, índios e negros, sem definir o grau de aproximação entre esses grupos étnicos. Embora o Censo Demográfico 2010, aborde um questionário específico que destaca aspectos “da língua e da etnia dos que se declaram indígenas em todo o Território Nacional” e indicando um possível resgate da identidade racial das pessoas de cor preta, parda ou indígena “a situação de desigualdade que sofrem” esses grupos, “historicamente desfavorecidos, subsiste” (BRASIL, 2010b, p. 227).

Em concordância com uma série de indicadores, apresentados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), num estudo publicado em 2009, verifica-se constante diferença entre os “coeficientes apresentados pela população branca, por um lado, e as populações preta ou parda, por outro” (*Ibid.*).

Em relação aos índices de analfabetismo, por exemplo, de acordo com os dados estatísticos (*Id.*, p. 227),

[...] a taxa de analfabetismo diminuiu na última década, passando de 13,3%, em 1999, para 9,7%, em 2009, para o total da população, o que representa ainda um contingente de 14,1 milhões de analfabetos. Apesar de avanços, tanto a população de cor preta quanto a de cor parda ainda têm o dobro da incidência de analfabetismo observado na população branca: 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos, contra 5,9% dos brancos, são analfabetos.

Sob essa ótica, verificou-se, ainda, que os indivíduos classificados pelo indicador “analfabetismo funcional” estão distribuídos na faixa de 15 anos ou mais de idade, obtendo menos de quatro anos completos de estudos, o que corresponde a não conclusão da 4ª série do ensino fundamental. Contudo, embora essa tendência tenha diminuído nos últimos dez anos e tenha sofrido alterações de 29,4%, em 1999, para 20,3%, em 2009, o quantitativo que a representa ainda é de 29,5 milhões de pessoas, sendo que, desse total, 2,7 milhões são de preto e 15,9 milhões de pardos que frequentaram escola, têm dificuldade de ler e decodificar textos (*Id. ibid.*, p. 227).

Em contrapartida a “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD”, apresentou disparidades entre o valor do rendimento-hora do trabalho principal das pessoas de cor ou raça preta ou parda, em relação às brancas, por anos de estudo, destacando que o primeiro grupo obteve 47% e o segundo, 49,6% no nível de escolaridade de 4 anos, em 1999, sendo que os dois grupos apresentaram melhoria nesse nível em 2009, passando para 57% (*Id. ibid.*, p. 229).

Dessa forma, os indicadores sociais para a temática cor e raça, anteriormente apresentados, reforçam que as populações indígenas e afrodescendentes, de países da América Latina, como o Brasil, estão sistematicamente mais vulneráveis. Nesse contexto, a relação entre projetos educacionais e desigualdades/diferenças étnicas culturais, poderá gerar novas formas de se repensar e pesquisar a função social do Estado, na contemporaneidade.

Por sua vez, Valente (In: RAMOS et., all., 2003, p. 53), considera que, na atualidade, “a organização social dominante é capitalista, marcada por lutas entre classes e concepções de mundo antagônicas”, em que “o Estado – instância superestrutural dessa organização – expressa os interesses hegemônicos e relações de poder desiguais”.

Uma implicação crucial dessa tendência para a educação se configura nas pressões neoliberais para desenvolver políticas educacionais que proporcionem respostas à nova ordem econômica global “pós-fordista” que parece requerer trabalhadores que assumam determinadas habilidades e competências na formação da “cidadania nacional” (MORROW & TORRES, 2004, p.32).

No entanto, os mecanismos incoerentes de controle pedagógico que orientam a estrutura organizacional do sistema educativo na atualidade, permanecem contribuindo, para a segregação de estudantes com peculiaridades pessoais, étnicas e culturais

No âmbito das estratégias políticas que têm contribuído para a redefinição do cenário, ou cenários atuais, e para a efetivação da realização funcional e histórica do neoliberalismo,

Gentili (2010, p. 219) comenta que essa reestruturação é assegurada ou tem possibilidade de sê-lo “uma vez que produza uma reconversão qualitativa das formas culturais e ideológicas a partir das quais se definem e interpretam as noções de ‘democracia’ e ‘direito’” na definição da criação de “uma nova ordem econômica e política (tal como defendem alternativamente as versões economicistas ou politicistas), mas também da criação de uma nova ordem cultural”.

No contexto desses parâmetros ideológicos e simbólicos a política neoliberal, defende o enfraquecimento do poder do Estado, como entidade reguladora das relações econômicas e sociais de um determinado país, instruindo sobre os benefícios do mercado livre e da privatização e contribuindo para uma nova reconfiguração em relação às políticas educativas, o que denota contradições na contemporaneidade, que se condicionam a “posse de terminados conhecimentos” (*Id.*)

Dessa forma, a educação passa a assumir-se “como via decisiva para a inclusão ou a exclusão social”, relacionando-se diretamente “ao desenvolvimento de capacidades e da personalidade de cada indivíduo – imperativos imprescindíveis à sua autonomia e convivência social – como à integração e utilização social dos saberes e conhecimentos” (MORGADO & FERREIRA. In: MOREIRA & PACHECO, 2006, p. 65-66).

No que se refere ao segundo aspecto, a capacidade do Estado para exercer com eficácia as funções de governo e regulação passa por uma progressiva perda, revelando profundas lacunas em sua histórica missão de homogeneização cultural da Nação, confrontando-se, paulatinamente, com circunstâncias de inoperância em vários setores públicos e, conseqüentemente, acirrando a sua incapacidade de centralizar o poder, favorecendo o avanço das forças de mercado (*Ibid.*).

No contexto das teorias que justificam o desmonte das políticas públicas do Estado de bem-estar social, Torres (In: GENTILI, 2010, p. 109), enfatiza que

[...] há necessidade de pacificar áreas conflitivas e explosivas em matéria de políticas públicas. É por isso que se iniciam programas de solidariedade social na Costa Rica e no México ou se desenvolvem legislação para a proteção do menor (“os meninos e as meninas de rua”) no Brasil e outros lugares da América Latina. Em outras palavras, a modificação dos esquemas de intervenção estatal não se faz indiscriminadamente senão em função do poder diferencial das clientelas, razão pela qual não só se levam a cabo políticas de solidariedade para os mais pobres como também se incrementam subsídios e transferências de recursos para os setores médios e as classes dominantes - inclusive indo de contra o princípio que se opõe ao protecionismo.

Nessa perspectiva, os projetos educacionais devem resistir a “impulsos de assimilação próprios de grupos e povos hegemônicos” e perseguir “uma perspectiva de inclusão, sensível

aos direitos humanos, à tolerância e a democracia” concebendo a heterogeneidade de uma identidade em fluxo que se constrói em práticas discursivas ambientadas, historicamente, no contexto da cultura e das instituições, considerando o valor da educação escolar na formação de identidades (MOREIRA, 2006, p. 16).

Essa tendência nos permite pensar a construção de significados que possam superar a “invisibilidade” institucionalizada dessa diversidade, promovendo “cidadanias afirmadoras de suas identidades, compatíveis com a atual construção da cidadania [...], em um mundo tensionado entre pluralidade e universalidade, entre o local e o global” (HENRIQUES. In: ARAÚJO, *et.*, *all.*, 2006, p.9).

Nesse contexto, as redes de “poder múltiplo” e os mecanismos de tomada de decisão “se assemelham mais a uma teia de aranha que a uma pirâmide de poder estática”; enquanto o sistema de educação pública assume a perspectiva mercadológica, passando, contraditoriamente, de uma ordem fordista que orientava a produção de sujeitos disciplinados e constituindo uma força de trabalho bem treinada e confiável, para a de trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe, não só de maneira disciplinada, mas criativa (TORRES, 2010, p. 113).

Dessa forma, seguindo esses preceitos epistemológicos, no contexto dos ideais contemporâneos de identidade étnica e cultural, os principais objetivos das políticas em educação estão centrados em retirar do Estado a responsabilidade sobre os custos e, ao mesmo tempo solicitar do mesmo que aumente a capacidade de resposta e eficiência do sistema educacional, sendo que um dos elementos influentes nessa perspectiva têm sido as “estratégias compensatórias” (DALE. In: GENTILI, 2010, p. 147).

No caso brasileiro, essas estratégias habilitam os grupos menos favorecidos a receberem benefícios, por exemplo, através do sistema de cotas para estudantes negros e indígenas em algumas universidades públicas, no concurso seletivo para ingresso em cursos de graduação, e/ou priorizando no planejamento educacional, indicadores projetados por agências internacionais de financiamento, como o Banco Mundial “para medir a qualidade da educação e que incluem o gasto por aluno, os materiais de instrução (livros didáticos), a duração do ano e da jornada escolar e a classe social do professor”, desconsiderando as questões morais e éticas (TORRES. In: GENTILI, 2010, p. 120).

Essa combinação aponta para uma crescente uniformidade da educação escolar e se baseia em critérios de exclusão continuamente “homogêneos em termos de classe, gênero e etnia”, demonstrando a representatividade de ações convencionais desprovidas de

intervenções estruturais no sistema educacional e atreladas a critérios de “eficiência gerencial” (DALE. In: GENTILI, 2010, p. 155; FONSECA. In: GENTILI, 2010, p.177).

Nessa perspectiva, concordamos com Ball (In: GENTILI, 2010, p.202) quando destaca que existem evidências de que “os processos e os efeitos das forças do mercado estão relacionadas com diferenças étnicas e de classe no acesso às escolas e na distribuição entre elas”, beneficiando determinadas classes sociais em detrimento de outras. Pressupõe-se a existência de um “arbítrio dominante” em que as diferenças são atribuídas, aos que não escolhem ou escolhem mal, não responsabilizando as políticas nem os procedimentos institucionais pelas discriminações inseridas no sistema educacional.

Sob essa tendência, Ball (*Ibid.*, p. 204), aponta outra dimensão da autoexclusão, explicando que os efeitos discriminatórios da “cultura de escolha” se encontram atrelados

[...] a um conjunto de valores que concebem primazia à comparação, à mobilidade e ao planejamento de longo prazo, ignorando, por outro lado, aquelas culturas que dão prioridade aos valores da comunidade e da localidade. Os horizontes sociais e geográficos de comunidades estáveis podem ser limitados e a proximidade e a história da escola local podem ser aspectos valorizados em si mesmos.

Dessa forma, na medida em que os sistemas de inscrição e admissão, no âmbito da complexa diversidade de escolas, se baseiam num processo de “delegação”, em que supostamente os estudantes, com características diversas têm acesso igual às escolas de sua escolha, possibilidades e oportunidades de excessos, por parte do poder público, têm sido inevitáveis, e se apresentam em contraste com qualquer compromisso dos objetivos sociais da escola pública com a igualdade ou justiça social, amparada no exercício efetivo da cidadania (*Ibid.*).

Em consequência, Gentili (In: GENTILI, 2010, p. 216, grifos do autor), cometa que essa tendência se consolida na vida cotidiana de nossas sociedades na medida em que veicula um conjunto de projetos educativos de “caráter dualizante”, ao mesmo tempo em que investe em “*estratégias culturais* dirigidas a quebrar a *lógica do sentido* sobre o qual” a escola pública “adquire legibilidade para as maiorias”, aviltando a hipótese de uma política de reforma cultural que, em sua base, comete o equívoco de negar e anular o “direito de todos” à educação.

Dessa forma, a ruptura do sentido que se atribui ao direito à educação se constitui numa “precondição que garante (ou, ao menos, possibilita) o êxito das políticas de cunho claramente antidemocrático”. Contudo, uma das questões fundamentais a analisar é que uma perspectiva democrática de educação deverá considerar que as instituições públicas defendam

e ampliem as condições materiais que assegurem a compreensão da diversidade étnica e cultural não só como “filosofia educativa, mas também como projeto a realizar nesta época de globalização” (*Ibid.*, p. 229 e 232; STOER & CORTESÃO, 1999, p.46)

Na prática, percebe-se que, do ponto de vista lógico, não existe “a mínima razão para pensar que o conjunto de medidas neoliberais levará ao desenvolvimento da maioria da humanidade e a solução dos problemas sociais do próprio mundo desenvolvido”, induzindo a um modelo de exclusão que desconsidera diferentes setores da população (CASANOVA. In: GENTILI, 2010, p.50).

Em termos educacionais essa dinâmica convive com a complexidade de políticas de tolerância e respeito mútuo, na perspectiva de uma nova forma supostamente democrática de governo e análise das implicações do papel da educação pública neste empreendimento. Observa-se que “não é possível separar os processos de inclusão social promovidos pela escola dos processos de exclusão que também nela têm origem” (MAGALHÃES & STOER, 2006, p. 67)

No sentido de avaliar as tendências que justificam a inclusão/exclusão social, na contemporaneidade, Magalhães & Stoer (*Ibid.*, p. 142) argumentam que existe quatro modelos que estruturam as relações com as diferenças nas sociedades ocidentais, a saber: etnocentrismo: com base na consciência civilizacional que postula a superioridade sobre “a forma de pensar, de viver e de organizar a vida” de uma sociedade sobre outra; modelo de tolerância: atribui-se ao outro “um lugar”, através do qual se confere um padrão que reconhece essa diferença como legítima, consentida; modelo da generosidade: fundamentado no “paradigma social” que “faz-nos sentir culpados pela vida desolada dos ‘outros’”; abordagem relacional: assumimos que “a diferença também somos nós (o nós transforma-se em ‘eles’), é a nossa própria alteridade que se expõe na relação”.

Constata-se que esses modelos se superpõem e podem ser “activados em dados contextos articulando ao mesmo tempo as lógicas dos diferentes actores envolvidos e os factores estruturais que os enquadram na sua acção”, dependendo da forma como são utilizados para justificar o bem-estar social no contexto da nova ordem econômica mundial. Portanto, reconhecer a diferença sem considerar “políticas educativas e sociais de redistribuição, parece corresponder a cair na armadilha” da nova ordem econômica da sociedade atual (*Ibid.*, p. 143-144).

Nesse contexto, Stoer & Cortesão (1999, p. 107), alertam que

[...] os graves problemas que emergem em todos os sistemas educativos decorrentes de uma escola que permanece imutável face à diversidade com que se defronta, e que surgem de par com múltiplos e crescentes problemas resultantes de um capitalismo desordenado, fazem, no entanto, com que, pelo menos a nível de (sic.) retórica, estas questões comecem a ser tidas em conta.

Nessa dimensão, constata-se, na contemporaneidade, discrepância entre a necessidade do poder público colaborar, no nível do discurso, ou de iniciativas oficiais, e a efetivação das práticas, a partir de tendências que reforçam o caráter democrático da educação e possam constituir o apoio inerente ao processo de formação de identidade étnica e cultural na escola, num esforço de se perceber e aproximar iniciativas que contribuam “para poder entender e sentir melhor o que se passa ali, num todo natural, simultaneamente, pelo que é aparente e pelo que está para além das aparências imediatas” (*Id.*, p.8).

Essa tendência potencializa “pensar a educação” [...] e as políticas educativas, na contemporaneidade como inovação, “levantando a pedra” metáfora que se materializa na exposição da “complexidade do insuspeitado que se oculta sob rotinas e imagens oficialmente construídas”, com a pretensão de “suscitar uma compreensão de realidades múltiplas que vão das aparências mais visíveis, à desocultação de processos que sob elas se tecem” (*Id.*)

Dessa forma, na tentativa de dar conta da reflexão sobre a diversidade étnica e cultural no contexto dos debates sobre os projetos educacionais, na contemporaneidade, a proposta de educação intercultural tem suscitado reservas e até mesmo preconceitos. Contudo, à medida que investimos na possibilidade de superar os “desafios e complexidades que emergiram da democratização do acesso à escola”, podemos “trabalhar para que sejam considerados cidadãos outros além daqueles que se enquadram nos cânones da cultura hegemônica”, no contexto das relações sociais entre culturas diferentes (*Ibid.* p. 94, grifos do autor).

Nesse sentido, Azibei (In: FLEURY, 2003a, p.91) comenta que

[...] uma das primeiras formulações de educação intercultural, de fato, encontra-se ligada à Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais, documento da Unesco, (sic.) datado de 1978, que propõe uma educação para a paz e prevenção do racismo. Esse documento entende a educação intercultural como condição estrutural da educação para sociedades multiculturais.

Dessa forma, algumas iniciativas oriundas do poder público e da sociedade civil tem enfatizado a convivência entre culturas, direcionando o debate político-ideológico na Europa, a partir da possibilidade de inserção dos imigrantes estrangeiros e na América Latina, por meio da “formulação de propostas de educação bilíngüe, para valorizar a relação entre populações indígenas e nacionais” (*Ibid.*, p.91-92).

Assim, retomando as dificuldades anteriormente destacadas quanto ao acesso dos grupos minoritários à educação, no contexto de uma “sociedade capitalista e etnocêntrica” e investindo, ainda, na possibilidade de priorizar práticas de educação aberta à diferença étnica e cultural, acredita-se que uma análise crítica dos projetos educativos para a problemática indígena, por exemplo, poderá se constituir como premissa demarcatória de inovação no cenário internacional e no Brasil, no sentido de se tentar “trabalhar a nível (*sic.*) das causas e não dos sintomas dos problemas decorrentes da diversidade no processo educativo”, atual (STOER & CORTESÃO, 1999, p. 25-26).

Nessa dinâmica, na atualidade, percebemos que “o regresso às intenções homogeneizadoras etnocêntricas, à imposição rígida da cultura oficial, nem se perfila como opção desejável (pois que já deu provas de grande inadequação à situação actual), nem se apresenta sequer como escolha possível”, quando se discute a crise da escola e o retrocesso das propostas monoculturais ou da educação considerada tradicional (*Ibid.*, p. 26).

Nesse sentido, adentrando as bases culturalmente diferenciadas, fundamentadas na consciência política da heterogeneidade das situações que se contrapõem as identidades étnicas e culturais nacionais unificadas, confrontamos, a seguir, o que se tem respeitado e o que tem sido aplicado e/ou reformulado na execução dos projetos educativos por uma sociedade menos desigual, tolerante e plural, ressaltando-se a educação indígena nesse cenário, e na perspectiva de ampliar as análises sobre estas questões, como inovação pedagógica, analisando os caminhos contra hegemônicos que contribuíram para a efetivação da educação indígena no âmbito internacional e no Brasil.

2.2 Entrecruzando caminhos contra hegemônicos para a efetivação da educação indígena no cenário internacional e no Brasil

No âmbito das tendências que influenciaram o pensamento pedagógico, ao longo da história da educação, se constituíram as contradições que regem o contexto atual da nova ordem mundial, reafirmando ou restringindo as percepções sobre a diversidade cultural.

Nesse processo, a globalização, ou atual ciclo de mundialização, tem reafirmado a defesa e a contestação de identidades como componente integral de uma lógica que representa um novo regime na relação entre o geral e o particular, o universal e o singular, situando entre essas questões, os princípios orientadores das políticas educativas para os povos indígenas.

Estes ideais foram sugeridos pelos organismos internacionais como a Organização das Nações unidas (ONU) e suas instituições, a exemplo da United Nations Educational,

Scientific and Cultural Organization (UNESCO); Organização Mundial do Comércio (OMC); Organização dos Estados Americanos (OEA); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a cultura (OEI); Organização Internacional do Trabalho (OIT), nas últimas décadas do século XX, em suas políticas para disseminar princípios orientadores e produzir ações educativas pela diversidade das culturas.

Nesse contexto, Marín (2007, p. 151) explica que:

Em 1992, a UNESCO insistiu sobre a necessidade de realizar esforços para assumir os desafios do desenvolvimento e promover a diversidade das culturas. Essa proposição foi retomada pela Conferência Intergovernamental sobre as Políticas Culturais para o Desenvolvimento, realizada em Estocolmo em 1998. Por ocasião da preparação da reunião ministerial da Organização Mundial do Comércio (OMC), em Seattle, a noção de diversidade cultural foi novamente evocada, em relação aos bens e serviços culturais. Nessa reunião foi defendida a tese de que somente políticas culturais apropriadas podem garantir a preservação da diversidade criativa, contra o risco de uma “cultura única”. Somente as políticas de preservação da biodiversidade podem garantir a proteção dos ecossistemas naturais e, em consequência, a diversidade das espécies.

Dessa forma, a problemática da diversidade cultural passa a ser entendida como a expressão de valorização e proteção das diferentes culturas no mundo, em contraposição a uniformização e imposição de valores supostamente universais.

Em contrapartida, nos anos de 1990, na América Latina e no Caribe, proliferam reformas educativas, influenciadas por organismo internacionais como a UNESCO e a CEPAL, na forma de empréstimos ou por meio de assistência técnica, estimulando a participação dos governos nacionais em projetos conjuntos (OLIVEIRA. In: FERREIRA & OLIVEIRA, 2009, p.25). No sentido de “fortalecer o conhecimento, a compreensão mútua, a integração, a solidariedade e a paz entre os povos ibero-americanos através da educação, da ciência e da tecnologia e da cultura”, Oliveira (*Id.*) explica que, ainda nos anos de 1990, a OEI passou a promover

[...] o desenvolvimento da educação e da cultura como alternativa válida e viável para a construção da paz, mediante a preparação do ser humano para o exercício responsável da liberdade, da solidariedade e da defesa dos direitos humanos, assim como apoiar as mudanças que permitam uma sociedade mais justa para a América Latina.

Por outro lado, em busca da “equidade social”, foi realizado um Foro Mundial sobre Educação, em Dakar, Senegal, em abril de 2000, admitindo a necessidade de ampliar os

objetivos educativos, definidos e estabelecidos na Conferência Intergovernamental sobre as “Políticas Culturais para o Desenvolvimento”, anteriormente citadas (*Ibid.*).

Nessa dinâmica, Oliveira (*Ibid.*) explica que

[...] uma das iniciativas mais recentes levada a termo por esses organismos foi a criação, em novembro de 2002, do Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC), envolvendo ministros da educação de vários países. (...) Estrutura-se por meio de quatro princípios básicos e cinco focos estratégicos para orientar a ação pública em educação.

Em consonância com os princípios básicos estruturados pelo PRELAC, Oliveira (*Ibid.*, p. 26) destaca que o documento da UNESCO²⁹ explicita que as políticas educativas precisam

[...] passar da ênfase aos insumos e às estruturas a uma ênfase nas pessoas como agentes ativos, que através de sua própria prática produzem, modificam ou reproduzem as condições em que atuam. Assim, espera-se passar dos enfoques instrumentais a visões centradas no papel ativo das pessoas na constituição dos fenômenos sociais. Transcender a ideia de educação como mera transmissão de conteúdos e se entender como uma área consubstancial ao desenvolvimento integral das pessoas. Afirmar de modo crescente a necessidade de atender a diversidade deixando de lado os tratamentos homogêneos e homogeneizadores da população. Postular de modo crescente que a tarefa educativa é uma responsabilidade da sociedade em seu conjunto entendendo-a como uma sociedade educadora, transcendendo o foco exclusivo posto nas instituições educativas como espaços educativos.

Em consequência, esta estrutura, aponta para o reforço do reconhecimento do diverso em contraposição ao homogêneo e ao universal, aspectos esses que estiveram presentes por décadas ou séculos na organização escolar e que deverão se traduzir na (re) orientação e na influência das políticas educativas em diversos países.

Nesse contexto, a definição dos focos estratégicos deliberados pelo PRELAC, no documento da UNESCO, acima citado, enfatiza, segundo Oliveira (*Ibid.*, p. 27), a necessidade de se constituir uma ação pública que possa estruturar o seguinte:

Os conteúdos e as práticas da educação para construir sentidos acerca de nós mesmos, dos demais e do mundo em que vivemos. Os docentes e o fortalecimento de seu protagonismo na mudança educativa para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos. A cultura das escolas para que se convertam em comunidades de aprendizagem dos alunos. A gestão e a flexibilização dos sistemas educativos para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida. A responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e seus resultados.

²⁹ Cf. UNESCO - **Educação**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/>. Acesso em: 06 jul. 2012.

De acordo com esses focos estratégicos e na perspectiva de analisar a problemática educativa o PRELAC, segundo Oliveira (*Ibid.*, p. 27-28), pretende perceber

[...] em que medida se está assegurando o direito das pessoas a uma educação tal e como descreve o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos: Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos no que é concernente a instrução elementar e fundamental. A educação elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional deverá ser generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos. A educação terá por objeto o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e todos os grupos étnicos e religiosos, e promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Dessa forma, ressaltamos que, essas prerrogativas reorientaram o respeito à diferença direcionando esforços institucionais no sentido de mobilizar ações que proporcionassem mudanças e impactassem na condução das políticas públicas educativas, justificando “as ideias contemporâneas sobre a ação social e a educação” e se constituindo em referência básica para se avaliar o processo educacional, a exemplo da defesa pelos direitos dos povos indígenas, na esfera internacional e nacional (*Ibid.*)

Um dos marcos internacional sobre os princípios que regem os direitos mínimos dos povos indígenas foi a Convenção, de nº 107, sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras populações Tribais e Semi-Tribais nos Países Independentes, adotada em 1957, pela OIT, que estabelece “a proteção das pessoas, dos bens e do trabalho dos povos indígenas e reconhece o direito a alfabetização em línguas indígenas”. Institui, ainda, “que os Estados signatários devem adotar medidas contra o preconceito do restante da população nacional que possa afetar a imagem e os direitos dos povos indígenas” (BRASIL, 2005, p. 35)

Sob essa dimensão, no Brasil, dos anos 70 e 80 as decisões dessa Convenção foram reavaliadas e receberam críticas, por serem acusadas de assumir um viés integracionista e definir ser da competência dos governos e não das comunidades indígenas as ações voltadas para o desenvolvimento destes povos (BRASIL, 2005).

Em sua trajetória, as relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, poderão ser reconhecidas por meio de duas tendências: a de dominação, através da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural e respeito à diferença. Da colonização até a década de 80, persistiu a tendência integracionista na política indigenista brasileira que, apesar de reconhecer a diversidade das sociedades indígenas, anulava toda diferenciação étnica ao incorporarem os índios à sociedade nacional (*Id.*).

Assim, nos últimos anos da ditadura militar, por volta da segunda metade da década de 70, os povos indígenas passam a se reorganizar contra as ações integracionistas do Estado brasileiro, estabelecendo articulações com as organizações não-governamentais pela afirmação de seus direitos e abrindo espaços sociais e políticos para que a questão indígena se consolidasse, exigindo mudanças. A partir da década de 80, sucederam-se projetos alternativos que culminaram com a estruturação do respeito ao pluralismo cultural e a diversidade na Constituição Federal (CF) de 05 de outubro de 1988 (*Id.*).

Nesse sentido, no Capítulo VII - “Dos Índios”, que constitui o *caput* do artigo 23, na CF/88, assegura-se o direito a alteridade cultural. A Carta Constitucional reconhece o direito à diversidade cultural dos povos indígenas, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Assim, “os índios deixam de ser considerados como categoria étnica em vias de extinção e passam a ter o direito de serem eles mesmos” (BERG, *et. all.*, 2008, p. 13).

Por sua vez, o parágrafo primeiro do artigo 210 da CF/88 destaca o direito a diversidade cultural e linguística, quando na seção “Da Educação” afirma: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprio de aprendizagem”.

Dessa forma, no sentido de garantir a autonomia dos povos indígenas, em 7 de junho 1989 a chamada “Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes”, nº 169, reconheceu que “cabe aos povos indígenas decidir quais são suas prioridades em matéria de desenvolvimento e que eles têm o direito de participar dos planos e programas governamentais que os afetam”, reconhecendo “que a diversidade étnico-cultural dos povos indígenas deve ser respeitada em todas as suas dimensões”, ao contrário da Convenção anterior, a de nº 107 (BRASIL, 2005, p. 35; BRASIL, 2011; ARAÚJO, 2006).

De acordo com Araújo (*Ibid.*, p. 59-60), a Convenção 169:

[...] foi o primeiro instrumento internacional a tratar dignamente dos direitos coletivos dos povos indígenas, estabelecendo padrões mínimos a serem seguidos pelos Estados e afastando o princípio de assimilação e da aculturação no que diz respeito a esses povos. Assim, a Convenção, dentre outras coisas, estabelece: a necessidade de adoção do conceito de povos indígenas no âmbito do direito interno; o princípio da auto-identificação como critério de determinação da condição de índio; o direito de conduta sobre medidas legislativas e administrativas que possam afetar os direitos dos povos indígenas; o direito de participação dos povos indígenas,

pelo menos na medida assegurada aos demais cidadãos, nas instituições eletivas e nos órgãos administrativos responsáveis por políticas e programas que os afetem; o direito dos povos indígenas de decidirem suas próprias prioridades de desenvolvimento, bem como o direito de participarem da formulação, da implementação e da avaliação dos planos e dos programas de desenvolvimento nacional e regional que os afetem diretamente; o direito dos povos indígenas de serem beneficiados pela distribuição de terras adicionais, quando as terras de que disponham sejam insuficientes para garantir-lhes o indispensável a uma existência digna ou para fazer frente a seu possível crescimento numérico; o direito a terem facilitadas a comunicação e a cooperação entre os povos indígenas através das fronteiras, inclusive por meio de acordos internacionais.

Essas ratificações se deram, em parte, pela pressão que os governantes sofreram quando da retirada, no documento de nº 107, da oposição ao conceito “povos indígenas”, sendo que o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a aceitar essa ratificação, durante as discussões preparatórias para a Conferência sobre o racismo ocorrida na África do Sul, em 2001 (*Ibid.*, p.60).

Dessa forma, constatamos que, infelizmente, “vários dispositivos da Convenção nº169 ainda não foram aplicados pelo Estado brasileiro”, a exemplo da obrigatoriedade “de o governo consultar os povos indígenas todas as vezes que sejam examinadas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente” (*Ibid.*).

No que concerne à educação, a Convenção nº 169 prevê a participação dos povos indígenas na formulação e execução de programas de educação, reconhecendo a esses o direito de criarem suas próprias instituições e meios de educação (BRASIL, 2005).

Nesse contexto, o Art. 27, inciso 1, da Convenção n.º169 da OIT (BRASIL, 2005), destaca que

[...] os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. [...]

Por outro lado, em consonância com as diretrizes estabelecidas na Convenção de nº 107, o Decreto de nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, dispõe sobre a educação indígena no Brasil, destacando que

[...] o Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 84, inciso IV, da Constituição, tendo em vista o disposto na Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 e em cumprimento da Convenção nº 107, da Organização Internacional do Trabalho, aprovada pelo Decreto nº 58.825, de 14 de julho de 1966, sobre a proteção da integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de países independentes,

DECRETA:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 1991).

Essas medidas passam a ser consolidadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996 quando menciona, de forma explícita, a educação escolar para os povos indígenas no artigo 32, estabelecendo que seja assegurada, na parte do ensino fundamental às comunidades indígenas, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, reproduzindo o direito inscrito no capítulo 210 da Constituição Federal de 1988 (GRUPIONE, 2001).

Outra referência se faz à educação escolar indígena nos artigos 78 e 79, da LDBEN, 9.393/96 na parte das “Disposições Gerais”, preconizando como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, proporcionando, assim, a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, além do acesso aos conhecimentos técnicos científicos da sociedade nacional (*Ibid.*).

No contexto das Américas³⁰, foi elaborado o Projeto de Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (PDAD dos Povos Indígenas, 1997), aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 26 de fevereiro de 1997. Posteriormente, o Projeto ficou sob a responsabilidade de um Grupo de Trabalho responsável pela problemática indígena, sendo que entre setembro de 2008 e março de 2009 foram ouvidos os povos indígenas interessados em cada região (SANTOS, s/d)³¹.

Dessa forma, as diretrizes da Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho, e o do Projeto de Declaração Americana sobre os direitos dos Povos Indígenas (PDAD dos Povos Indígenas) preconizam no Art. IX, item b, que se refere à Educação, que

³⁰ Cf. BRASIL. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro: UNIC, mar, 2008b. Disponível em: < http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2009; ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Projeto de Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (PDAD dos Povos Indígenas)**, 26 fev. 1997. Disponível em: <<http://www.cidh.org/Proyecto%20de%20Declaracao.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

³¹ Cf. SANTOS, Reinaldo Silva Pimentel. **A Convenção nº 169 da OIT e o Projeto de Declaração Americana sobre os direitos dos Povos Indígenas da OEA: similitudes, diferenças e novas perspectivas para a proteção dos direitos das comunidades quilombolas brasileiras, para perceber as semelhanças, diferenças e novas perspectivas da Convenção nº 169 e do PDAD**. Disponível em: <<http://gedi.objectis.net/eventos-1/ilsabrazil2008/artigos/dheh/pimentelsantos.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2010.

“os povos indígenas terão direito” de “preparar e aplicar seus próprios planos, programas, currículos e materiais didáticos” (*Id.*)

Assim, os documentos da Convenção nº 169, da OIT, e do PDAD, acima citados, apresentam diretrizes convergentes, no que se refere à educação indígena. Em consonância com o documento da Convenção nº 169, o PDAD dos Povos Indígenas (*Ibid.*), no Art. IX, que trata da Educação, explica que:

1. Os povos indígenas terão direito a: a) definir e aplicar seus próprios programas, instituições e instalações educacionais; b) preparar e aplicar seus próprios planos, programas, currículos e materiais didáticos; e c) formar, capacitar e acreditar seus professores e administradores. Os Estados devem tomar medidas para assegurar que estes sistemas garantam igualdade de oportunidades educacionais e docentes para a população em geral e complementaridade em relação aos sistemas educacionais nacionais.

Ainda, no âmbito internacional sobre a educação escolar indígena, a Organização das Nações Unidas (2007) declara no artigo 14, incisos 1, 2 e 3:

1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educacionais, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.
2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação.
3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

Tais determinações reforçam a idéia de que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado da educação nas escolas dos sistemas de ensino, evidenciando possibilidades de reconhecimento da diversidade e de que a escola possa responder à demanda da comunidade.

No entanto, ainda, representam um conjunto de intenções que, muitas vezes, se dispersam em discursos políticos ou documentos oficiais ou oficiosos, sendo preciso descobrir as prioridades e as alternativas que estão implícitas nestas políticas. Em termos de gestão estes objetivos deveriam estar atrelados aos programas pedagógicos ou operacionais, e não funcionais, no que se refere à realização da ação educativa (D’HAINAUT, 1980).

De acordo com o documento do PRELAC, anteriormente citado, o direito a educação adota um perfil de educação supostamente constituída pela equidade, “porque contempla a diversidade” sem, contudo, garantir “igualdade de acesso”, especialmente “de condições objetivas e subjetivas, a um direito universal, a educação pública como um bem comum”,

120

evidenciando políticas que supostamente se fundamentam “em uma perspectiva de direitos” (OLIVEIRA. In: FERREIRA & OLIVEIRA, 2009, p.30).

Sob essa ótica, perseguimos o esforço de investigar a forma como a educação, mediada pela escola e pelos projetos educativos, tem se integrado aos processos educacionais dos povos indígenas, em meio às contradições entre os requisitos e as estratégias que fomentam a educação escolar específica e intercultural como inovação pedagógica, cuja tendência se insere na concepção freireana de educação problematizadora e libertadora.

Dessa forma, visando atender as prerrogativas do direito à diferença garantida na legislação e nas normas adotadas pelo sistema de ensino no Estado de Pernambuco-Brasil, a seguir, nos propomos a analisar os eixos demarcatórios mais recentes da educação escolar indígena, como inovação pedagógica, no âmbito dos desdobramentos das políticas públicas educativas e na organização das instituições escolares, sobretudo, a nível local, em Pernambuco/Brasil.

2.2.1 Pressupostos e contradições de uma educação escolar indígena, no sistema estadual de ensino de Pernambuco/Brasil

No âmbito das prerrogativas que contribuíram para demarcar iniciativas governamentais contra hegemônicas em prol da efetivação da educação indígena no cenário internacional e no Brasil, destacamos que quando se fala em educação, estamos nos referindo ao conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, “correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança” em articulação com instituições, valores e práticas (LUCIANO, 2006, p. 129).

Nessa dinâmica, a educação poderá se integrar aos sistemas sociais, a economia, a política, a religião, a moral e, ao articular-se com os sistemas educacionais, tem como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos, etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais e específicos.

Nesse sentido, a educação indígena se refere aos processos próprios de transmissão e produção de conhecimentos dos povos indígenas; enquanto que a educação escolar indígena considera os processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola (*Ibid.*)

De acordo com Luciano, (*Ibid.*, p.129) a educação escolar indígena se refere

[...] à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Com o objetivo de investir em ações que contemplem as demandas educacionais dos povos indígenas, na legislação que sucedeu a Constituição Federal e a LDBEN 9.394/96, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, em 9 de janeiro de 2001 que, de acordo com Berg (*et. all.*, 2008, p. 23) estabelece diretrizes e metas

[...] decenais para todos os níveis e etapas da educação, apontando para que estados e municípios criem e estabeleçam planos semelhantes compatíveis com as metas nacionais. A Secretaria da Educação Básica conta com o Programa de Avaliação e Acompanhamento do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes, que realiza a avaliação do PNE e estimula Estado e Municípios a criarem seus planos correspondentes e avaliarem-no a cada cinco anos, de acordo com a própria lei.

No capítulo sobre a Educação Escolar Indígena, o PNE (BRASIL, 2001) faz, inicialmente, um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas, em seguida apresenta “as diretrizes para a educação escolar indígena” e, na terceira parte, “os objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e a longo prazo” (*sic.*) (GRUPIONE, 2001, p. 27).

Analisando a organização da educação escolar indígena no PNE, Grupione (*Ibid*, p. 27) explica que

[...] entre os objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação destaca-se a universalização de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.

Dessa forma, a realização dessas metas instituiu o compromisso da criação da categoria escola indígena e sua regularização junto aos sistemas estaduais de ensino, atribuindo-lhe à responsabilidade por esta educação e visando assegurar, na atualidade, a especificidade de “uma educação escolar diferenciada e de qualidade, intercultural e bilíngue (ou multilíngue)”, sendo que “é reivindicação e parte dos projetos de vida de comunidades, povos e organizações indígenas”. Uma das metas a ser alcançada, nessa esfera de atuação é a profissionalização da categoria professor indígena como carreira específica do

122

magistério e a implementação de programas de formação inicial e continuada, específica, “sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação”, o que exige a colaboração da União (BRASIL, 2005, p. 36; GRUPIONE, *ibid*, p. 31)

Em conformidade com esses ideais, a escola passa a compor o cotidiano dos povos indígenas no Brasil, sendo percebida como um dos principais assuntos discutidos nas assembleias e nos encontros, realizados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE), a partir da Unidade de Educação Escolar Indígena (UEEI), contando com a participação dos professores, lideranças, alunos, comunidades, poder público e assessorias, na defesa dos ideais afirmados, preconizados e defendidos, mas também confrontados, “devido a fortes influências de outras formas de pensar e viver no mundo moderno” (LUCIANO, 2006, p.129).

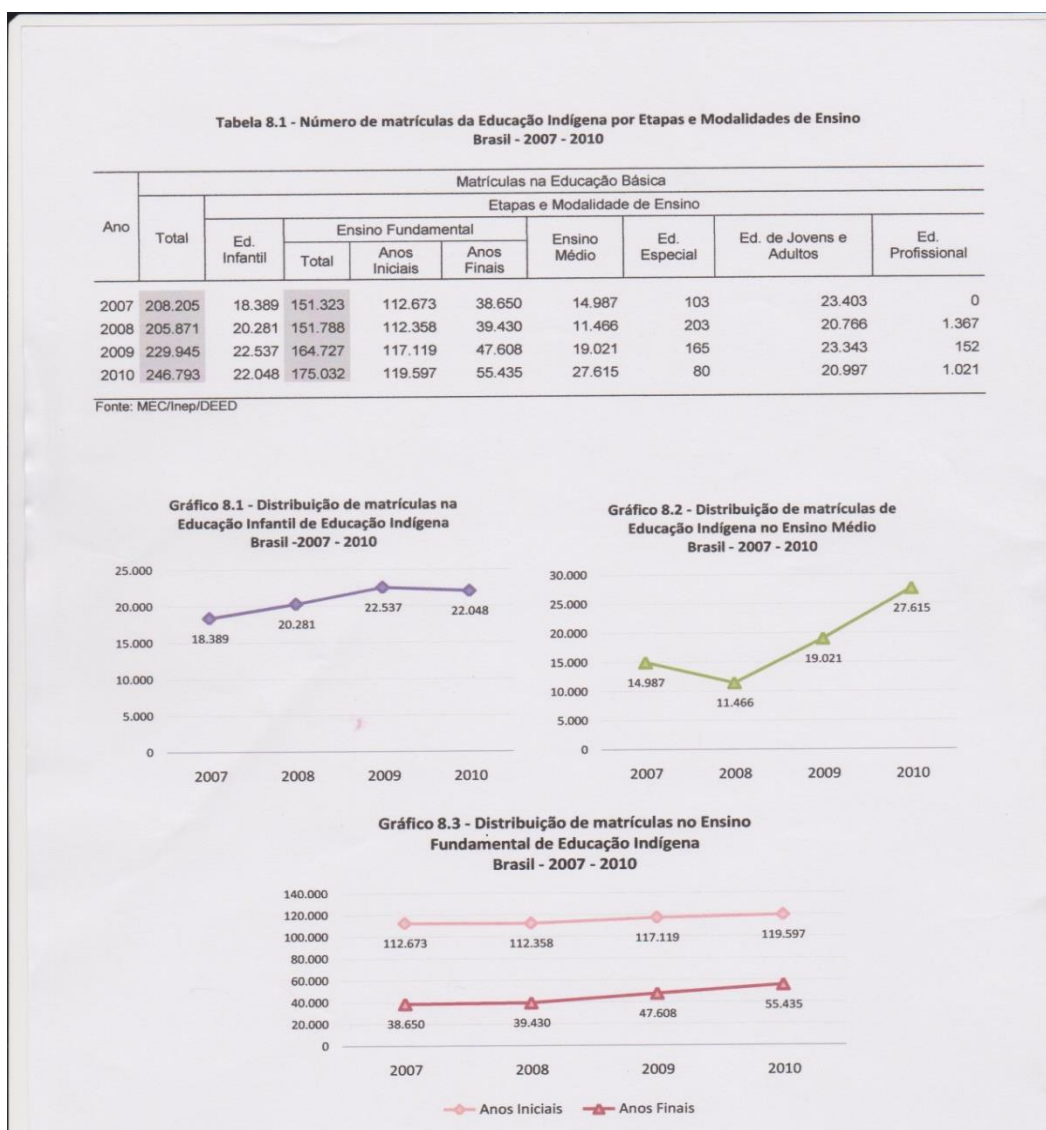
Analisando a problemática da educação indígena no Brasil, Luciano (*Ibid.*, p. 136) destaca, ainda que

[...] segundo dados do Censo Escolar Indígena de 2005, divulgados pelo MEC em fevereiro de 2006, existem atualmente 2.324 escolas indígenas de ensino Fundamental e Médio funcionando, atendendo a 164 mil estudantes indígenas. Dessas escolas, 72 oferecem o Ensino Médio, mas a grande maioria não trabalha com os princípios da educação escolar indígena específica e diferenciada. Dos 163 mil estudantes indígenas que estão no Ensino Fundamental e Médio, 63,8% estão entre a 1ª e a 4ª série do Ensino Fundamental e apenas 2,9% cursam o Ensino Médio.

Nesse sentido, traçando um paralelo com o panorama da educação básica nacional entre 2007 e 2010, constatou-se que 246.793 índios foram matriculados, “o que corresponde um crescimento de 7,3% ou 0,5% do total da nacional”, sendo que, “a oferta do ensino médio obteve crescimento de 45,2%”. Observamos, ainda, que “a oferta do ensino fundamental aumentou em 6,3%, com ênfase nos anos finais, com crescimento de 16,4%” (BRASIL, 2010c, p. 22).

Dessa forma, no intuito de reduzir as desigualdades educacionais e investir no respeito pela diversidade, as políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena têm buscado efetivar o respeito pela diversidade, ampliando a oferta de educação básica, com aumento de matrículas e/ou atendendo as diferentes etapas de ensino, entre 2007 e 2010, conforme demonstrado na tabela abaixo (*Ibid.*, p. 23)

Figura 2: Número de matrícula da educação indígena por etapas e modalidades de ensino - Brasil: 2007-2010.



Fonte: Brasil (2010c, p. 23)

Os dados acima apresentados apontam para um suposto avanço das políticas educativas no atendimento à educação escolar indígena, como elemento inovador. No entanto, de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2012, p. 57)

[...] o Censo de 2010 registrou 817 mil indígenas (0,4% da população brasileira), sendo que 60% na região Norte do país. Os números ocultam uma complexa diversidade: são 220 povos identificados e 180 línguas, presentes em 24 Estados. As crianças, entre 0 e 14 anos, representam 36,2% da população indígena, a maior proporção em comparação com os demais grupos da população brasileira. Isto significa a reversão de antiga tendência de redução demográfica e um desafio para a garantia do direito à Educação.

Dessa forma, a inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino se encontra em processo de construção, apesar do crescente esforço de algumas Secretarias de Educação em criarem instâncias específicas para redefinirem prioridades e estratégias a fim de promoverem uma educação escolar diferenciada. As normas adotadas por esses sistemas de ensino, por vezes, assumem critérios que não se adaptam a realidade indígena, como é o caso do sistema de avaliação, da falta de concurso público para professores indígenas e da criação da categoria professor indígena.

Por sua vez, constatamos, ainda que:

[...] o cotidiano da maior parte dos povos indígenas no Brasil desenrola-se num contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e políticas de aldeias, entre tendências políticas internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para populações indígenas. Supõe-se que estas tensões, de cunho eminentemente político, passem pela escola indígena, fazendo dela palco para o diálogo ou o conflito entre essas forças em interação (BRASIL, 2005, p. 36).

Dessa forma, na tentativa de minimizar os conflitos étnicos e culturais, os governos estão recorrendo à proposta de educação intercultural no contexto das políticas de atendimento aos povos indígenas, a exemplo do Brasil, na última década, quando da publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), fundamentados no reconhecimento da multietnicidade, pluralidade e diversidade (BRASIL, 2005).

Nesse contexto, o respeito à diferença é um recurso que o documento apresenta como possibilidade de dar continuidade ao processo de construção dos saberes, história e culturas, dos povos indígenas, que se constituem num patrimônio que vem elaborando, ao longo da história, “complexos sistemas de pensamentos e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos” (*Id.*, p. 22-23).

De acordo com o RCNEI (*Ibid.*, p. 23) a educação indígena está pautada em princípios que lhe são próprios, dentre os quais:

[...] uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades; valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram; noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades; formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e

afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos.

Esses princípios se apresentam imbricados a educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada e mobiliza um conjunto de “concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem”, no contexto dos processos educativos das sociedades indígenas e têm sido assumidos, progressivamente, pelos índios na luta pela “autodeterminação” (*Id.*, 2005, p. 23-24).

Sob essa ótica, permitem projetar, mesmo que utopicamente, a possibilidade de relações igualitárias e democráticas entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado, colaborando “para a concretização da categoria ‘Escola Indígena’ e favorecendo sua inclusão na política educacional do país” (BERG, *et. all.*, 2008, p.24).

Diante dessas prerrogativas a prática educativa assume desafios que precisam ser enfrentados pela escola indígena, intercultural, diferenciada e bilingue, de acordo com Berg (*Ibid.*, p. 24-25), a saber:

[...] (re) avaliação contínua da atuação pedagógica para assegurar a qualidade e a vivência de práticas que promovam, de fato, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito às suas particularidades linguísticoculturais; melhorar as relações institucionais e pedagógicas entre os sistemas de ensino atual e a educação escolar, o que implicará entender melhor quem é, na maioria dos casos, o aluno dessas escolas; fazer com que o professor entenda que lhe cabe a tarefa ética e pedagógica de auxiliar a fim de que a escola se torne um espaço possível da interculturalidade, sendo a sua ação contributiva para fortalecer a comunidade e contribuir para a solução de problemas comuns; que os conhecimentos trabalhados por esta escola auxiliem na tomada de consciência planetária.

Nesse contexto, um novo princípio se incorpora à escola, sustentado pela interculturalidade, o que permite anunciar “a interação entre os conhecimentos étnicos e os conhecimentos universais” e admite a reordenação e a reinterpretação pedagógica dos saberes originados pelo patrimônio intelectual, social e moral da sociedade (*Ibid.*, p. 26).

Dessa forma, a escola indígena “é um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional” (BRASIL, 2005, p.24). Na complexidade do acesso à educação, entre as intenções políticas e a prática, Sousa (2000, p. 2) alerta que

[...] não bastam intenções políticas, patentes em legislação produzida, para mudar o estado das coisas, gostaria de chamar a atenção para a necessidade de elas terem de

ser acompanhadas de uma concepção crítica do próprio currículo, por parte dos professores, actores do terreno. É que a democratização do acesso a educação [...] não significa democratização no sucesso da mesma. A verdadeira democratização da educação tem mais a ver com a capacidade que a escola tem em acolher no seu seio sem gerar exclusão ou discriminação, por insucesso escolar, a enorme diversidade social e cultural, que a lei passou a determinar.

Nesse contexto, o reconhecimento de uma escola que se adegue as particularidades culturais dos povos indígenas poderá ser realmente eficaz, por exemplo, se conduzida por professores índios que necessitam ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, específicos, especialmente planejados para as abordagens pedagógicas indígenas. Constatase, ainda, “uma defasagem entre o avanço do discurso e da legislação sobre a educação escolar indígena e a realidade de grande parte das escolas e programas educacionais oficiais oferecidos aos índios” (BRASIL, 2005, p. 36).

Nesse sentido, “de um ponto de vista mais amplo, a formação de técnicos habilitados para lidar com a educação intercultural não é proporcionada pelos cursos de magistério e licenciaturas”, visto que as Universidades estão apenas iniciando o debate sobre a problemática do multiculturalismo nas práticas educativas (*Id.*, p.39)

Por outro lado, percebemos que as experiências de construção de currículos realizadas por alguns representantes indígenas, em parceria com organizações não-governamentais e o poder público, têm contado com apoio político, financeiro e pedagógico, insuficientes, ainda que tenham servido de referencial para outras iniciativas no âmbito dos sistemas de ensino, a exemplo dos encontros para estruturação de um currículo intercultural com os/as professores/as indígenas de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2006a)

Nesse sentido, a escola indígena, como parte do sistema nacional de educação, em todos os seus aspectos, é um direito que deverá assegurar, por meio das políticas educativas, o patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas.

Dessa forma, na tentativa de superar os desafios de atendimento as políticas educativas para as escolas indígenas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério de Educação (MEC), direcionaram ações que visam proporcionar e priorizar mudanças, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) que objetivam viabilizar “a política de concertação e articulação intraministerial e o fortalecimento do controle social indígena” (HENRIQUES, *et. all.*, 2007, p. 33).

Nesse sentido, se apóiam “a mobilização dos sistemas de ensino em uma escala que garantisse mudanças nas políticas e programas educacionais com conteúdo e celeridade”

reafirmando, assim, o compromisso das Secretarias Estaduais de Educação “com a agenda política das diversidades socioculturais” (*Id.*)

No âmbito da diversidade cultural, em Pernambuco-Brasil, a população indígena apresenta uma estimativa de 36.000 indivíduos, distribuídos em 10 etnias, a saber: Atikum, Fulni-ô, Xukuru, Kambiwá, Kapinawá, Tuxá (Cabrobó e Ilha da Assunção), Truxá (Inajá), Pankará, Pankararu, Pipipã e Pankaiuká, povo em estudo para o reconhecimento, localizado no Vale do Moxotó (próximo ao Município de Petrolândia - PE). Esta população está distribuída em 14 municípios entre as regiões do Agreste e do Sertão.³²

No contexto dos embates legais sobre educação escolar indígena, se organizou a Comissão de Professores/as Indígenas de Pernambuco (COPIPE), em 1999, tendo como prerrogativa a “aplicabilidade dos princípios, que se relacionam com as primeiras iniciativas no sentido de estabelecer a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas na rede pública estadual”, resultando no “processo de estadualização discutido no 7º Encontro de Professores e Professoras Indígena de Pernambuco, na aldeia Baixa da Alexandra”, localizada em território indígena do Povo Kambiwá, em junho de 2002 (BARBALHO, 2007, p. 254-264).

Nesse processo, o Decreto nº 24.628 de 12 de agosto de 2002, estabeleceu a estadualização da escola indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino de Pernambuco. Esta ação foi compreendida pela COPIPE como um projeto mais amplo e não como conclusão de uma luta, considerando que, em relação à autonomia da escola indígena ainda é objeto de debates entre os povos indígenas, na atualidade (PERNAMBUCO, 2002).

Nessa perspectiva ocorreu, na Aldeia Travessão do Ouro, do Povo Pipipã, em maio de 2003, o 9º Encontro, em que se considerou a possibilidade do aprofundamento das demandas para a educação escolar indígena, com base nas seguintes temáticas: Mecanismo de Gestão; Valorização do educador; Financiamento da educação; Proposta pedagógica e Rede Física (BARBALHO, 2007, p. 265).

Ainda no processo de afirmação da educação escolar indígena, a 4ª Conferência Estadual de Educação, configurou as políticas públicas de atendimento a esse segmento, sendo realizada em maio de 2004, na cidade do Recife/PE e contando com a COPIPE e representantes do Centro de Cultura Luís Freire, (CCFL), da Unidade de Educação Escolar Indígena da Secretaria do Estado de Pernambuco (UEEI-SEE/PE), Conselho Missionário Indigenista (CIMI), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Universidade Federal de

³² Cf. ANEXO A- Localização dos povos indígenas no Estado de Pernambuco/Brasil.

Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE), Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), sob o tema “A política estadual de Educação Escolar Indígena e diversidade dos povos em Pernambuco - A educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito” (BARBALHO, 2007, p. 288-289).

Assim, os encontros, as conferências e os seminários traduzem o processo de transição, assegurados pela influência da Resolução 03/99, organizada pela Câmara Básica, do Conselho Nacional de Educação, em que regulamenta os “mecanismos efetivos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada” (GRUPIONE, 2001, p. 67).

Estas prerrogativas se revestem de um discurso contra-hegemônico, disseminado pela COPIPE, que investe no favorecimento de uma atenção aos problemas sobre a educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue como direito dos povos indígenas, no Estado de Pernambuco.

Nesse contexto, em 2009, o governo do Estado atendia a 123 escolas indígenas, num total de 9.457 alunos e 639 professores, sob a jurisdição de 05 Gerências Regionais de Educação, tendo como eixos demarcatórios o Plano Estadual de Educação (2000-2009), que estabeleceu as diretrizes, objetivos e metas para a educação escolar indígena em Pernambuco e a localização, na instância administrativa da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, na Gerência de Educação em Direitos Humanos (GEDH), a Unidade de Educação Escolar Indígena (UEEI), subordinada, a nível nacional, ao Ministério de Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (PERNAMBUCO, 2008a)³³.

O quadro abaixo é representativo da população indígena, e da educação ofertada em suas escolas, quantitativo de alunos e professores, no contexto da rede pública estadual de Pernambuco, a partir de 2007.³⁴

³³ ANEXO B - **Política de atendimento à educação escolar indígena em Pernambuco: 2008-2011** (Apresentação realizada pela aluna, em 30 de jan. de 2010, no Seminário de Políticas Educativas, ministrado pela Profª Drª Jesus Maria de Sousa, Recife/PE-Brasil, a partir de dados disponibilizados pela Unidade de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco).

³⁴ Cf. PERNAMBUCO. **Radiografia das escolas indígenas em Pernambuco**, 2007b. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/JC/sites/indios/educacao.html>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

Quadro 6: Radiografia das escolas indígenas em Pernambuco - 2007

ETNIAS	ESCOLAS	ALUNOS	EDUCAÇÃO OFERTADA	PROFESSORES
Atikum	8	298	Educação infantil, ensino fundamental I (1ª a 4ª série) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA)	39
Fulni-ô	3	1.359	Educação infantil, 1ª a 7ª série e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). É a única ter escola bilíngüe	55
Kapinawá	7	785	Educação infantil, ensino fundamental I (1ª a 4ª série) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA)	23
Pankará	18	716	Educação infantil, ensino fundamental I (1ª a 4ª série) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA)	43
Pankararu	13	1.357	Educação infantil, ensinos fundamental I e II (1ª a 8ª série), ensino médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA)	64
Pipipã	4	216	Educação infantil, ensino fundamental I (1ª a 4ª série) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA)	14
Truká	11	640	Educação infantil, ensino fundamental I (1ª a 4ª série) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA)	38
Xucuru	36	2.247	Educação infantil, ensinos fundamental I e II (1ª a 8ª série), ensino médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA)	133
Kambiwá	4	548	Educação infantil, ensino fundamental I (1ª a 4ª série) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA)	48

Fonte: PERNAMBUCO, 2007b.

Observa-se que, de acordo com os dados apresentados acima, a maioria das escolas indígenas atendia, e ainda atende a demanda da Educação infantil, ensino fundamental I (1ª a 4ª série) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA), impulsionando o deslocamento dos estudantes para os municípios próximos das aldeias, na busca de complementação dos estudos, o que implica no acesso a cultura que não é própria da vida nas escolas indígenas. Ao saírem das aldeias esses estudantes perdem a perspectiva de coletividade, apesar da inserção de muitos deles na sociedade não indígena.

Por outro lado, no campo da legislação, a educação escolar indígena é regulamentada, no Estado de Pernambuco, em consonância com as prioridades apontadas anteriormente, a nível nacional e internacional, através dos seguintes documentos:

- a) Resolução nº 05 de 16 de novembro de 2004, do Conselho Estadual de Educação (CEE): define a Escola indígena e dá outras providências (PERNAMBUCO, 2004);
- b) Decreto de nº 26, de 04 de fevereiro de 1991: Dispõe sobre a criação da categoria escola indígena no estado brasileiro, e dá outras providências, como a que retirou a “incumbência exclusiva da FUNAI, de conduzir processos de educação escolar nas sociedades indígenas”, através do Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação (GRUPIONE, 2001, p. 45).
- c) Decreto nº 24.628, de 12 de agosto de 2002 - Dispõe sobre a estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, do Estado de Pernambuco.³⁵
- d) Instrução normativa nº 001/2005: dispõe sobre os critérios de credenciamento das escolas indígenas no Estado de Pernambuco, aprovando outras providências, como as orientações sobre o Histórico Escolar (PERNAMBUCO, 2008a).

Por sua vez, no âmbito das ações de promoção ao desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEI), pela Lei 13.071, de 18 de julho de 2006 e regulamentada pelo Decreto nº 31.644, de 08 de abril de 2008. Com sede em Recife – PE, o CEEI, é órgão, vinculado à Secretaria da Educação, consultivo e de assessoramento e deliberativo sobre políticas, programas e ações de promoções e desenvolvimento da Educação Escolar Indígena de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino que se propõem a respeitar as especificidades socioculturais de cada povo (PERNAMBUCO, 2008b).

Entre as metas prioritárias de atendimento aos níveis e modalidades de ensino na escola indígena estão: ofertar a Educação Escolar Indígena, atendendo às especificidades das etnias existente no Estado em consonância com a Resolução Nº 03/99 do CNE e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (RCNEI); expandir a oferta de programas educacionais às comunidades indígenas; garantir padrões mínimos de funcionamento às Escolas Indígenas; garantir aos professores indígenas a formação inicial, continuada, nível médio e superior (PERNAMBUCO, 2008a).

35 Cf. PERNAMBUCO. **Decreto nº 24.628**, de 12 de agosto de 2002 - Estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do Estado de Pernambuco. Disponível em: <https://www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/dec31644.pdf>. Acesso em: 16 fev.2010.

No desdobramento destas metas estão: definir normas de reordenamento da rede, partindo dos modelos de gestão apresentados pelos povos indígenas e da definição da categoria de escola indígena, garantindo pessoal técnico pedagógico e administrativo, adequando-se as reais necessidades; definir padrões básicos para as escolas indígenas, buscando nuclear as unidades para garantia ao atendimento da Educação Básica; Garantir recursos e buscar outras fontes de financiamento, como as do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Educação de Qualidade (EDUQ), visando garantir o atendimento das ações (*Id.*)

Nesse sentido, entre as metas acima referidas estão ainda: criar Instrução Normativa que assegure o funcionamento e especificidades das escolas indígenas; garantir a autonomia das escolas indígenas; criar Programas de Formação, definindo competências e responsabilidades e que contemplem: construção do currículo intercultural de História– 80h de formação, sendo 20h nas Gerências Regionais (GRE's) de Petrolina, Arcoverde, Garanhuns e Floresta, com 250 participantes; formação continuada dos Gestores Escolares das Escolas Indígenas nas GRE's de Petrolina, Arcoverde, Garanhuns e Floresta – 240h de formação, sendo 60 horas, em três momentos de 20 horas nas GRE's de Petrolina, Arcoverde, Garanhuns e Floresta, com 250 participantes; formação inicial de Professores Indígenas pelo Programa Especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE), numa parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e a Universidade de Pernambuco (UPE) para 75 professores, distribuídos nos pólos de Petrolina, Floresta e Pesqueira e formação continuada dos técnicos da Educação Escolar Indígena – 100 horas, em 05 encontros de 20h, com 30 participantes (PERNAMBUCO, 2010).

Nas bases destas ações de atendimento, à educação escolar indígena estão ainda, mecanismo de gestão, atendimento e financiamento das escolas indígenas, formação, valorização e profissionalização do educador indígena e rede física (PERNAMBUCO, 2010).³⁶

Constatam-se, ainda, avanços na formação inicial e continuada, dos/as professores/as indígenas, através do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), entre 2005-2006, na modalidade Magistério, e do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural (PERNAMBUCO, 2006a) no nível de Graduação (PERNAMBUCO, 2010).

³⁶ Cf. Anexo C - Plano de Trabalho Anual (PTA) – 2010.

O conjunto das ações acima apresentadas forma o sentido comum das intenções das políticas educativas para o atendimento a educação escolar indígena no Estado de Pernambuco, que num sentido mais denso, visam o combate a discriminação e, sobretudo, “a promoção do sucesso educativo e o combate ao abandono escolar, as duas grandes metas de todos os sistemas educativos [...] visam, em última análise, o esbatimento das desigualdades” (SOUSA, 2008, p. 2).

Desta perspectiva, de acordo com Czarny (In: PALADINO E CZARNY, 2012, p.35), instaura-se uma “filosofia intercultural” que

[...] deve ser capaz de dar soluções aos desafios da diversidade cultural, mas também contribui para minimizar as propostas impostas pela modernidade e pela globalização, como a ideia universal de progresso, baseada no indivíduo e na exploração desenfreada da natureza, bem como para pluralizar o *ethos* dos direitos humanos e a ideia de democracia, entre outros.

Nessa dinâmica, no aspecto administrativo, as normas e os regulamentos da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, e que regem o sistema educativo na Rede Pública, como os “Parâmetros para a Educação Básica” e as proposições que defendem, nesse documento, o direito dos estudantes ao acesso ao conhecimento, poderão rebater nas especificidades das escolas indígenas, que, apesar de estarem no sistema estadual de educação, não poderão ser regidas por essas normas (PERNAMBUCO, 2012).

Nesse contexto, destacamos que a organização dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco se estruturou nos seguintes documentos:

(i) Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco – BCC- PE; (ii) definição das Orientações Teórico-Metodológicas (OT M); (iii) Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral – Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; (iv) Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral – Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologia (PERNAMBUCO, 2012, p.34).

Por sua vez, as prerrogativas que estruturaram o referido documento se pautam

[...] pelo reconhecimento da importância de que todos os pernambucanos em idade escolar devam ter acesso a um núcleo básico de competências, habilidades, estratégias de ação e conteúdos considerados essenciais na atualidade do estado de Pernambuco, do Brasil e do mundo, independentemente da rede de ensino em que estudem, da classe social, da etnia, da religião, das características culturais. Assim, esses materiais constituem um recurso de que dispõem os gestores das diferentes redes para garantir a democratização do conhecimento (*Id.*)

Dessa forma, se um de lado as políticas públicas, na Rede Estadual de Pernambuco, defendem práticas educacionais inclusivas, de outro, faz-se necessário investir em estratégias que possam atender as necessidades e peculiaridades culturais no atendimento a população indígena que se insere no contexto escolar, reavaliando e discutindo os instrumentos burocráticos que regem as instituições de ensino/ aprendizagem e conferindo, a essas, a revisão de seu papel na formação social e educacional desses indivíduos.

Nesse sentido, por exemplo, apresenta-se como desafio a adoção de metodologias e processos de avaliação, visto que “a avaliação e outros mecanismos de controle foram usados como instrumento de condução de um tipo de projeto educativo, que tinha por objetivo homogeneizar e padronizar a cultura escolar” (BRASIL, 2005, p. 70).

Nessa perspectiva, a nova proposta de avaliação para os estudantes indígenas, objetiva o fortalecimento da luta pela autodeterminação, o que muda a lógica dos mecanismos de domínio cultural e investem no apoio de novas práticas educativas nas escolas indígenas da rede pública estadual de Pernambuco, buscando “abrir o campo da discussão” [...] sobre “a construção de conhecimentos próprios e em diálogo com outros sistemas de conhecimentos” (CZARNY, In: PALADINO E CZARNY, 2012, p.35 e 37)

Dessa forma, no âmbito das contradições entre o que se almeja como política de atendimento à educação escolar indígena na rede pública estadual de Pernambuco, e a sua efetivação, os povos indígenas denunciam o não cumprimento do Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) da Educação, com previsão de atendimento até 2010, firmado entre o Ministério Público Federal (MPF) e a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, através do Plano de Ação Articulado (PAR), em 2007.³⁷

Em reação ao descumprimento do TAC, as lideranças indígenas e a Comissão de Professores/as Indígenas de Pernambuco (COPIPE) encaminharam ao Ministério Público de Pernambuco, uma carta denúncia³⁸, em 02 de abril de 2013, contestando sobre

[...] as diversas dificuldades da educação escolar indígena, como o contrato dos professores, os problemas do transporte, a precariedade da estrutura física, a discussão do currículo intercultural, o reconhecimento das especificidades, o entendimento dos processos pedagógicos dos povos, a criação da categoria de professores e professoras e a realização de um concurso para a contratação de profissionais.

³⁷ Cf. PERNAMBUCO. **Povos indígenas ocupam gerências de educação em Pernambuco** - 02 abr. 2013. Disponível em:

<<http://www.cptne2.org.br/index.php/publicacoes/noticias/noticias/55-pe/3702-abril-ind%C3%ADgena-ind%C3%ADgenas-de-pe-denunciam-descumprimento-do-tac-da-educa%C3%A7%C3%A3o-desde-2010.html>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

³⁸ *Id. ibid.*

Diante do exposto, ressalta-se que ainda persistem entraves quanto a política de atendimento da educação escolar indígena na rede pública estadual de Pernambuco e a busca de caminhos alternativos que possam conceber ações potencializadoras da concepção e da gestão de práticas educativas inclusivas.

Em síntese

Na história da educação, a problemática educacional se estabeleceu na relação entre os indivíduos e os diferentes segmentos sociais, se apresentando como fenômeno que não é neutro, sofrendo, portanto, o jogo do poder, estando envolvida na política.

Nessa perspectiva, as práticas efetivas de educação se desenharam a partir dos ideais de homem, sociedade e Estado, no sentido de definir o lugar ocupado pelos indivíduos no contexto das relações sociais, através dos estudos das ideias pedagógicas que motivaram ou não uma atitude crítica e reflexiva sobre os problemas educacionais, ao longo da história da educação.

Nesse contexto, os ideais contemporâneos sobre identidade étnica e cultural, na perspectiva de inovação pedagógica, se insere com base nas tensões e desafios que permeiam a complexa relação entre educação e sociedade, no contexto das preocupações e dos procedimentos que investem na possibilidade da justiça social.

Dessa forma, a sucessão de projetos alternativos para a educação indígena e para a educação escolar indígena na contemporaneidade, consolidou políticas públicas educativas nessa área, ganhando visibilidade a nível nacional e internacional. Através de fóruns, encontros e seminários foram produzidos inúmeros documentos que expressam um conjunto de reivindicações e princípios por uma educação escolar diferenciada, comunitária, intercultural e bilingue, definindo a sua intencionalidade por região, povos indígenas, organizações não governamentais e Estado.

Dessa forma, ao longo deste processo histórico, os povos indígenas e suas organizações, com o apoio de setores estabelecidos na sociedade civil brasileira, consolidaram suas concepções de cidadania e de educação indígena. Na legislação, concretizaram-se a aceitação jurídica, institucional e pedagógica da diversidade étnica e cultural, representada por estes povos, além da possibilidade de pressionar, politicamente, países e organismo internacionais a repensar as concepções tradicionais sobre direitos humanos e justiça social.

No entanto, as normas constitucionais e a legislação específica têm se constituído em ideais e não em realidade, pela defasagem entre o avanço do discurso e a efetivação de

práticas educativas, nas dinâmicas de práticas pedagógicas inclusivas, voltadas para as especificidades da educação escolar indígena, embora essas diretrizes possam ser avaliadas como mecanismos por meio dos quais os povos indígenas exercem a sua capacidade de reivindicação dos seus direitos, responsabilizando o Estado brasileiro por ações contrárias aos seus interesses e exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de concepções, dinâmicas e ações que respeitem as particularidades das escolas indígenas no âmbito dos sistemas de ensino.

Sob essa ótica, o delineamento e a execução das políticas públicas educativas, estabelecidos nos planos governamentais, no Brasil, através dos textos da Constituição Federal, LDBEN, PNE e no Estado de Pernambuco, por meio dos vários documentos que regem a Educação Escolar Indígena, como também na prática, apontam para alguns desafios, tais como: prioridades na área da regulamentação jurídica das escolas indígenas, para reorientação ou adequação aos princípios das especificidades, interculturalidade e bilinguismo; reconhecimento de uma educação que atenda as particularidades dos povos; necessidade de interlocução com as escolas não-índias, pela possibilidade de movimentação dos alunos, ao cursarem outros níveis de ensino que não são oferecidos nas escolas indígenas e produção de materiais específicos, dentre outros.

Dessa forma, faz-se necessário percebermos, sobretudo, o entendimento de que a escola indígena se configura como extensão da aprendizagem, visto que é no contato com a comunidade, nas festas, nos rituais, na mata, dentre outros espaços, que alunos/as, professores/as, lideranças e comunidade, se propõem a reforçar novas práticas pedagógicas, considerando-se, ainda, a diversidade dos desafios no âmbito de demandas, como a regulamentação da equipe gestora, da categoria professor indígena, de concurso público, e a vivência de um currículo fundamentado na dimensão simbólica e prática da multiétnicidade, pluralidade e diversidade nas escolas indígenas do Estado.

No intuito de percebermos o sentido e o significado da cultura alojada na escola indígena pesquisada nos propomos a apresentar, a seguir, os pressupostos que regeram a pesquisa qualitativa, sob inspiração da etnografia, nesse estudo, como também as estratégias e os procedimentos utilizados na coleta dos dados, além dos subsídios de análise e interpretação dos resultados.

**PARTE II - A INVESTIGAÇÃO: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS,
DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

CAPÍTULO 3- PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Nota introdutória

Nessa parte nos propomos, inicialmente, a delinear a abordagem de pesquisa utilizada nesse estudo, considerando o enfoque da metodologia qualitativa e sob inspiração da etnográfica, conferido a investigação e descrevendo a utilização dos instrumentos: observação participante, entrevistas e análise documental, como subsídios de análise e interpretação da realidade investigada.

Dessa forma, buscamos, ainda, incluir eventos e informações que permitiram apresentar a forma como os dados foram contextualizados na perspectiva educacional, ou seja, compreendendo a dinâmica da escola, campo de pesquisa, em seu espaço social, cultural e histórico, a partir da visualização e análise da rotina, relações e tensões, além de apresentar a caracterização dos participantes da pesquisa.

3.1 Considerações sobre a metodologia da pesquisa qualitativa no contexto desse estudo

A expressão “pesquisa qualitativa” é uma designação que se apóia na oposição aos pressupostos que se orientam por processos quantificáveis, cuja tendência busca legitimar conhecimentos que se utilizam de técnicas de mensuração, conduzidas pelo paradigma das ciências da natureza. Em contra partida aos pressupostos experimentais, os pesquisadores que compartilham de uma abordagem qualitativa, admitem que as ciências humanas e sociais tenham, em suas especificidades, o estudo do comportamento humano e social, o que faz com que essas ciências reúnam metodologia própria (ALVES-MAZZOTTI, 2001; ANDRÉ, 1997a e b; LUDKE & ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2000 e 2003).

Dessa forma, a captação de dados e acontecimentos, inseridos no contexto em que ocorrem, implica numa “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados vivos e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”, que não pode ser mensurada (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Assim, uma das características da pesquisa qualitativa é seu potencial em estabelecer uma visão mais esclarecedora do objeto de estudo em relação à realidade examinada, ou seja, ao modo como “diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”, estabelecem estratégias e

procedimentos que viabilizam significados, esclarecendo sobre “a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 50-51).

Nesse contexto, a abordagem qualitativa emerge no século XIX, a partir dos “sociólogos de Chicago” como resultado dos questionamentos que os cientistas sociais desenvolveram sobre a perspectiva positivista ou objetividade das ciências naturais e físicas, passando a estudar os fenômenos humanos e sociais, pela linha da subjetividade (*Id.*, p. 26).

Nessa dinâmica, os pesquisadores sociais passam a defender uma abordagem que se sobrepõe aos dados quantitativos e busca compreender e “esmiuçar como as pessoas constroem o mundo à sua volta” no âmbito em que ocorria o fenômeno, o que pressupõe estudá-lo em suas relações naturais, tentando entender os significados que as pessoas a ele conferem (ANGROSINO, 2009, p. 8).

Dessa forma, na perspectiva dos sociólogos de Chicago, a abordagem das investigações passaram a enfatizar a “natureza social e interactiva da realidade” sob a tendência da sociologia da educação. Essa perspectiva se refletiu na abordagem qualitativa, sobretudo, considerando-se as preocupações de Willard Waller (1932, p. 1 apud BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 30), em sua obra *Sociology of Teaching* quando, ao se basear em entrevistas, em histórias de vida, observação participante, registro de casos, diários e cartas, por exemplo, procura descrever a realidade social de professores e de seus alunos, no “labirinto da complexidade da interconexões sociais”, auxiliando os educadores a se conscientizarem das realidades sociais do cotidiano escolar.

Assim, após um longo período de variações sobre a influência do método qualitativo em educação, essa tendência, ambientou-se na década de 1960, através de dois importantes estudos. Um que versava sobre “um estudo comparativo das escolas urbanas” desenvolvido por Eleanor Leacock (1969, apud BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 37), cuja pesquisa destacava “os efeitos da escola e das expectativas dos professores nas vidas das crianças”, se constituindo em referência para sociólogos e antropólogos; outro que tratava da problemática racial na educação, a partir das escolas primárias de St. Louis. Nesses estudos evidencia-se o reconhecimento do método qualitativo como parte de um processo de investigação que solicita a opinião dos “mais desvorecidos e excluídos”.

Assim, na perspectiva qualitativa de compreender e analisar a realidade pesquisada e contra os princípios positivistas, destacamos em Max Weber (1864-1920), o estabelecimento das bases teórico-metodológicas da “Sociologia Compreensiva”, cujo marco passou a ser

considerado no campo das Ciências Sociais, como uma tendência interpretativa da ação social (MINAYO, 2000, p. 50-51)

Dessa forma, a abordagem qualitativa difere da positivista, representada pelas Ciências Naturais, porque consegue, através de pesquisa empírica, o fornecimento de dados que se propõem a dar conta das formulações teóricas, derivadas, de algum modo da vida dos atores sociais, que, por sua vez, dão significados a seus ambientes sociais, descrevendo, explicando e justificando, de forma extremamente variada, suas ações que são sempre motivadas “por causas tradicionais e sentimentos afetivos ou racionais” (*Id. Ibid.*)

Nessa dinâmica, de acordo com o princípio metodológico da sociologia compreensiva, “as realidades sociais” são constituídas e identificadas nos significados provenientes da “interação social”, o que integra “a linguagem, as práticas, as coisas e os acontecimentos”, elementos esses que lidam com “o significado e a intencionalidade”, apreendendo a subjetividade da “natureza reflexiva dos sujeitos pesquisados”, cuja tendência não pode ser quantificada (*Ibid.* p. 50-51 e 54).

Assim, privilegiando a compreensão dos fenômenos sociais, Wilhelm Dilthey (1833-1911), polemiza o positivismo “afirmando que os fatos humanos não são suscetíveis de quantificação e de observação porque cada um deles tem sentido próprio e identidade peculiar, exigindo uma compreensão específica e concreta” (*Id. Ibid.*).

Por sua vez, na relação entre a abordagem qualitativa e quantitativa, Capalbo (2007, p. 5-6) se apoia nos conceitos da fenomenologia de Husserl (1859-1938), para explicar o seguinte:

O que se verifica é que as ciências positivas perderam o seu sentido para a vida, e nisto, [...] consiste a crise das ciências. As ciências não perderam o seu valor no que se refere aos fatos que elas analisam; o seu valor é perdido por se terem afastado dos problemas do sentido da existência humana.

De acordo com a autora (*Id.* p. 6) no entender de Husserl “o mundo objetivo da ciência é fundado na experiência e no pensamento pré-reflexivo ou pré-científico, tem o seu fundamento na formação subjetiva e por isto só uma investigação que remonte à subjetividade pode alcançar o sentido do ser no mundo, pois ela é fonte tanto para o pensamento pré-reflexivo quanto científico ou reflexivo”

Na luta teórica contra o positivismo, Weber, Dilthey e Husserl convergem no sentido de explicar que “os atos sociais envolvem uma propriedade que não está presente nos outros setores abarcados pelas ciências naturais”, que é o significado, privilegiando os aspectos

subjetivos dos atores na compreensão do contexto cultural, pelo sentido e relevância que os fenômenos têm para o sujeito (MINAYO, 2000, p. 55; TRIVIÑOS, 1987).

Estas afirmações implicam no reconhecimento de que existe um mundo cultural que precisa ser conhecido ou que se tem interesse em conhecer, o que exige a inserção do pesquisador na realidade pesquisada, estudando o fenômeno e procurando captar seus significados, diferente das dimensões, características e objetividade do positivismo quantitativo, que considera o fenômeno isolado em si mesmo (*Id.*).

Por sua vez, reforçando essa tendência, Bogdan e Biklen (1994, p. 51) destacam que, essa abordagem supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, apreendendo, de forma contextualizada, a “dinâmica interna das situações”, cujo intento reafirma o alinhamento dos pesquisadores qualitativos com os problemas éticos, políticos e sociais, portanto, “comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social” (CHIZZOTTI, 2003, p. 228)

Nessa perspectiva, “novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos” que, por sua vez, possibilita responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional e se contrapõe aos métodos de investigação e abordagens empregados tradicionalmente, proporcionando o surgimento de novas propostas de abordagens, como a pesquisa participante, a pesquisa ação, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, no intuito de superar algumas limitações oriundas das pesquisas anteriores, nas quais se configurava o paradigma positivista (*Id. ibid.*, p. 229).

No âmbito das ciências humanas e sociais os fenômenos educacionais, durante algum tempo, foram influenciados pelas tendências positivistas das ciências naturais e físicas para construir o conhecimento sobre o seu objeto de estudo, portanto, de forma isolada e submetida a uma análise objetiva, experimental, cuja abordagem assumia a noção “quantificável do fenômeno” estudado, “em suas variáveis básicas” sendo que, supostamente, a análise quantitativa dessas, resultaria no conhecimento do fenômeno em sua totalidade (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.3).

De acordo com Lakatos & Marconi (2003, p 137) no universo da ciência “uma variável pode ser considerada como uma classificação ou medida; um conceito operacional, que contém ou apresenta valores; ou ainda, um aspecto, propriedade ou fator, discernível em um objeto de estudo e passível de mensuração”. Aprofundando o conceito de variável, Triviños (1987, p. 107) explica que “a variável é algo que ‘varia’ que muda”, sendo que “na

pesquisa quantitativa, a variável deve ser ‘medida’; enquanto que na pesquisa qualitativa, a variável é ‘descrita’ ou explicada. Essa descrição deverá ser realizada de forma criteriosa e detalhada do comportamento humano, considerando aspectos que irão proporcionar a compreensão do fenômeno que está sendo investigado.

Dessa forma, contrariamente, a evolução das pesquisas na área de educação, Triviños (*Id.*), aponta que, “poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica”, se opondo a rigidez de um esquema experimental, pela dificuldade em se destacar, objetivamente as variáveis “responsáveis por determinado efeito”. Considera-se que, em educação, apresentam-se uma complexidade de múltiplas variáveis que agem e interagem simultaneamente. A tentativa de isolá-las poderá reduzir a compreensão do fenômeno estudado, desconsiderando-se a diversidade de circunstâncias em que o mesmo ocorre.

Nesse sentido, problematizando a tendência da abordagem quantitativa/positivista nas pesquisas educacionais, Ludke & André (1986, p. 4) destacam que “até pouco tempo atrás” havia “a crença numa perfeita separação entre o sujeito de pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo”. No âmbito de sua investigação, o pesquisador deveria não permitir que suas ideias, valores e preferências influenciassem a percepção do que estava sendo estudado, a fim de garantir a objetividade dos dados em sua realidade evidente.

No contexto da evolução dos estudos na área de educação e das demais áreas das ciências sociais, percebe-se que a noção sobre o que se pesquisa se processa influenciada pelos pressupostos acumulados pelo pesquisador, ao longo de sua formação acadêmica e de sua vivência, não se abrigando numa posição científica neutra, sendo envolvida pelos princípios e suposições que se constituem pelas evidências que o mesmo estabelece a partir da pesquisa, visto que estão implicados basicamente nos elementos, saberes e perspectivas que o ajudaram a apreender as consequências do fenômeno que está estudando (*Id.*, p. 5).

Nesse sentido, Ludke & André (*Id.*) destacam, ainda que, a posição de “neutralidade científica” proporciona o entendimento de que os fenômenos poderiam assumir uma tendência de permanência, de perenidade, assumindo um critério inabalável, sendo isolado no tempo e no espaço, possibilitando a obtenção de um conhecimento definido a seu respeito. Em contrapartida, no contexto dos fenômenos educacionais, torna-se cada vez mais evidente o caráter fluido, dinâmico e complexo dos fatos a serem estudados sendo, portanto, desafiador compreender essa realidade em seu contexto histórico.

No âmbito da avaliação crítica que configura o paradigma positivista e investindo na possibilidade de se fazer pesquisa em educação, numa abordagem que priorizasse outros pressupostos, Ludke & André (*Id.* p. 6), destacam que essa tendência motivou alguns pesquisadores a “descobrirem soluções para os problemas prementes, que se acumulavam na área de educação”, sobretudo, no Brasil, embora a insatisfação no que se refere à pesquisa educacional, utilizando-se da forma que tradicionalmente vinha sendo usada, fosse registrada entre pesquisadores norte americanos.

Assim, de acordo com Ludke & André (*Id.* p. 7)

[...] justamente para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional, começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes daquelas empregadas tradicionalmente. As questões novas vinham, por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional. Por outro lado, elas foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça.

Nesse contexto, a pesquisa em educação no Brasil desenvolveu-se, inicialmente, a partir da criação, em 1930, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), sendo que seu desdobramento se deu através do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais organizados no Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco, que investiram no desenvolvimento de “bases metodológicas” sobre o pensamento educacional brasileiro, principalmente no que se relacionava com as “pesquisas com fundamento empírico” em contraponto com as instituições de ensino superior e as universidades da época, cuja produção e pesquisa em educação eram incipientes (GATTI, 2012, p. 17-18).

Assim, a partir do INEP e de seus Centros de Pesquisas, institucionalizou-se a pesquisa educacional nas universidades brasileiras, potencializando essa tendência, através da ampliação sistemática de programas de pós-graduação, mestrados e doutorados, no final da década de 1960. Posteriormente, com a consolidação desses programas, no início dos anos de 1970, apresentaram-se novas temáticas e a distribuição equilibrada entre diferentes problemáticas tais como:

[...] currículos, caracterização de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provém, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, dentre outras (GATTI, 2012, p. 20).

Nesse sentido, percebemos que se passou a utilizar um referencial teórico mais crítico e uma análise mais criteriosa dos métodos quantitativos e qualitativos, mas ainda se mantém a predominância do enfoque tecnicista e a inclinação para a “operacionalização de variáveis e de sua mensuração”. Contudo, ao lado do descrédito de que as tendências técnicas resolveriam os problemas da educação no Brasil, a difusão de metodologias como a pesquisa ação, contribui para se investir em novas perspectivas teóricas e metodológicas que poderão auxiliar na compreensão da realidade dos fenômenos estudados (*Id.* p.20-21).

No contexto político e social dos anos de 1980, a pesquisa em educação se integrou aos movimentos que defendiam a liberdade de expressão e a oposição ao capitalismo vigente, sob a inspiração de teorias marxistas, contribuindo para consolidar, a partir dos anos de 1990, Grupos de Trabalho que passaram a concentrar temas específicos de estudo e de questões educacionais, sendo que esse movimento pode ser acompanhado, desde então, tanto nas Conferências Brasileiras de Educação, como pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) com o objetivo de estruturar o ensino e a pesquisa no País, trazendo consigo “desafios teóricos e metodológicos” que poderão auxiliar na compreensão da realidade dos fenômenos estudados e, “a partir disso transformá-la” (*Id.*, p. 22-23).

Nessa perspectiva, de acordo com Gatti (*Id.* p. 12-14) “pesquisar em Educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”, o que abrange elementos filosóficos, sociológicos, psicológicos, políticos, biológicos, administrativos, dentre outros, e se pensarmos na perspectiva da educação na escola se refere aos problemas que permeiam, por exemplo, a organização do currículo, dos métodos e das tecnologias de ensino, formação docente, relação professor/aluno, supervisão pedagógica e administração escolar.

Dessa forma, essa variedade de temas se relaciona com a complexidade dos aspectos que contribuem historicamente, para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. Assim, os diferentes aspectos apresentados anteriormente “não só abrange uma gama diferenciada de problemas como os abrange em níveis diferenciados”. Considerando-se a educação como campo de pesquisa, nos situa na compreensão das funções, do contexto e das consequências “dos atos de educar e ser educado” (*Id.*)

Seguindo essa tendência, Angrosino (2009, p. 9) identifica algumas características que justificam “por que se faz pesquisa qualitativa?” a saber:

Os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados. A pesquisa qualitativa se abstém de estabelecer um conceito bem definido daquilo que se estuda e de formular hipóteses no início para depois testá-las [...]; parte da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda [...]. Os pesquisadores, em si, são uma parte importante do processo de pesquisa, seja em termos de sua própria presença pessoal na condição de pesquisadores, seja em termos de suas experiências no campo e com capacidade de reflexão que trazem ao todo, como membros do campo que se está estudando. A pesquisa qualitativa leva a sério o contexto e os casos para entender uma questão em estudo [...]. Uma parte importante da pesquisa qualitativa está baseada em texto e na escrita, desde notas de campo e transcrições até descrições e interpretações, e, finalmente, à interpretação dos resultados e da pesquisa como um todo [...].

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se constitui numa abordagem que se insere na pesquisa sobre as práticas educativas interculturais como inovação pedagógica, na escola indígena, pela prerrogativa de compreender o significado e a intencionalidade dos/as professores/as indígenas e demais participantes desse estudo (representantes das organizações governamentais e não-governamentais) quando esses propõem a redefinição dos princípios que regem o universo subjetivo de uma educação intercultural.

Assim, sob essa ótica, evidencia-se uma intenção instituída, mas que envolveu uma percepção aproximada de como se constituem essas práticas na situação investigada, o que demandou da pesquisadora “ir-às-coisas (*sic.*) mesmas”, num esforço de aproximar-se do campo empírico, no âmbito de uma trajetória que se estabeleceu “em intensa reflexibilidade”, na apreensão do fenômeno além de procurar evitar “afirmações preconcebidas” diante da realidade a ser estudada (MACEDO, 2010, p.16 e 18).

A partir dessas constatações, foram organizadas questões que constituíram as categorias de análise, práticas educativas interculturais e escola indígena, tendo como objeto teórico de estudo inovação pedagógica, na perspectiva de diagnosticar o fenômeno investigado, com base nas seguintes questões de partida:

- Como se efetivam as práticas educativas interculturais na escola indígena? Por que essas práticas são consideradas inovadoras?
- De que forma as atuais políticas públicas de educação intercultural têm acontecido na escola indígena?
- De que forma a diversidade étnica e cultural está presente na escola indígena?
- Como a escola indígena tem considerado o conhecimento na perspectiva intercultural, mantendo a singularidade de seu povo?

Nesse sentido, os estudos realizados pela pesquisadora, no campo de pesquisa, durante o ano letivo de 2011, oportunizaram a inserção de outras categorias analíticas, oriundas da

observação participante/ notas de campo, entrevistas e documentos, no âmbito da cultura da Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz, campo de estudo, tais como:

- Como superar a organização curricular baseada numa lista de disciplinas e conteúdos, ainda vigente na Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz?
- Como registrar as atividades curriculares no Diário de Classe da Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz?

Esses questionamentos se organizaram tanto da teoria que norteou a ação da pesquisadora, em diferentes momentos da pesquisa, quanto da empiria, pelo envolvimento nas atividades realizadas durante o ano letivo de 2011, recolhendo dados decorrentes da observação participante nos eventos, nos seminário, nas reuniões pedagógicas e na sala de aula; dos documentos e das entrevistas, se constituindo na apreensão da cultura escolar sobre as práticas educativas interculturais como inovação pedagógica, na escola indígena e em seu entorno.

No contexto das questões que regem este estudo, inicialmente e durante a pesquisa, se instaura, conforme abordado no capítulo teórico, a institucionalização de uma educação problematizadora e libertadora, num mundo globalizado, em que os saberes constituídos na escola têm sido vistos, pelos povos indígenas, como componente de valorização da cultura local, sendo que esses saberes têm sido colocados, pelos povos indígenas, como referência para a educação intercultural, como inovação pedagógica (FREIRE, 2004; 2005a, b e c; 2011).

Nessa perspectiva, Freire (2005a; 2005 b, p. 44), defende uma educação que, “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” e que poderá possibilitar “uma postura de auto-reflexão e de reflexão” dos grupos menos privilegiados no contexto da sociedade brasileira, “sobre o seu tempo e seu espaço”, levando-os a conscientização e suplantando em cada indivíduo “a sombra da opressão que o esmaga.”

Dessa forma, discorrendo sobre os desafios da educação na contemporaneidade Freire (2005b; 2005a p. 90) destaca que “a tarefa mais fundamental que a gente tem aí, neste fim de século”, se referindo ao século XX, “é a tarefa da libertação”, considerando ser essa uma atividade constante e historicamente constituída, enquanto restauração da capacidade natural de liberdade do ser humano, que permite e descobre, na prática educativa, a possibilidade de inserção ideológica, econômica, social e cultural.

Nesse sentido, o educador se propõe a desempenhar, na prática, uma coesão dialética que associa o ato de conhecer ao afetivo, não o restringindo ao cognitivo, conforme a

pedagogia tradicional preconizava; implica em esforçar-se para considerar aspectos culturais e históricos no mundo dos sentimentos dos indivíduos a fim de “atuar sobre ele e perceber coisas ao atuar, ao olhar, ao contemplar”, no âmbito do processo pelo qual transformamos “o mundo natural de que emergimos, de que decorre a criação do mundo da cultura e da história que, feito por nós, nos faz e refaz”, se (re) organizando de acordo com a nossa capacidade de gerir esforços de intervenção (FREIRE, 2005a, p. 111).

Dessa forma, consideramos relevante verificar como tem se dado as relações estabelecidas entre as práticas educativas interculturais, no âmbito as práticas pedagógicas, no contexto da escola indígena, orientada pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, sob inspiração da etnográfica e investindo na concepção freireana de educação problematizadora e libertadora.

Nessa dinâmica, se inclui o movimento indígena e sua respectiva demanda educacional, o que se reflete, atualmente, como tendência inovadora nos documentos oficiais e na legislação que regem o atendimento às exigências constitucionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1996, 1998 e 2001).

Dessa forma, o estudo se propôs a contribuir com as análises sobre a relação ou não entre inovação pedagógica e educação escolar indígena, numa perspectiva sistêmica, a partir da Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz – EIKPFQ, localizada no município de Ibimirim/PE, nome utilizado, de acordo com a conduta pertinente a uma pesquisa com seres humanos e, efetivada pelo consentimento dos envolvidos na pesquisa³⁹.

Nessa perspectiva, delimitamos o objetivo fundamental do estudo que foi investigar de que forma se efetivam e se caracterizam as práticas educativas interculturais na perspectiva de inovação pedagógica, em contextos de aprendizagem específicos, como na Escola Indígena.

Nesse contexto, sobre a “conduta ética correta” nas pesquisas sociais, Angrosino (2009, p. 110) considera relevantes dois níveis nos quais poderão advir o consentimento para a realização do trabalho de campo: um vinculado aos critérios oriundos das universidades e institutos de pesquisa e outro procedente das condições difundidas por associações profissionais na qual o pesquisador pertence.

Por sua vez, Erikson (1988, p. 23) explica que “as principais questões éticas em relatos etnográficos dizem respeito ao risco pela publicação particular de ações diárias daqueles que estão sendo estudados” - o que poderá demandar uma tendência a “estereotipação” ou o

³⁹ De acordo com o Termo de Livre Consentimento Esclarecido – Apêndice B, os participantes envolvidos com o estudo no campo de pesquisa autorizaram o uso do nome da Escola, fotos e documentos, no texto da Tese, desde que o acesso e a análise dos dados coletados se façam apenas pela pesquisadora.

envolvimento em circunstâncias embaraçosas, no campo de pesquisa. Considera, ainda, que uma das formas de minimizar as penalidades legais direcionadas contra os envolvidos “é pedir a membros representativos do grupo estudado para revisarem um rascunho do relato da pesquisa”.

Nessa perspectiva, a pesquisadora se comprometeu com a liderança do Povo Kambiwá e a Coordenação Geral e Pedagógica, nas conversas informais e antecedendo as entrevistas, a compartilhar da Tese, após a defesa.

Por outro lado, no sentido de viabilizar as ações de pesquisa, realizar o detalhamento proposto no objetivo fundamental do estudo e considerando os encaminhamentos do que nos propomos a pesquisar, deliberamos os seguintes objetivos metodológicos:

- Identificar, na escola indígena, a composição das práticas educativas interculturais e porque são consideradas inovadoras.
- Analisar as contribuições ou não das políticas públicas educativas para a efetivação de práticas interculturais na Escola Indígena.
- Verificar as diferentes formas que a diversidade étnica e cultural se efetivam ou não na escola indígena.
- Analisar como se estabelece a organização do conhecimento na perspectiva intercultural, na escola indígena, sem interferir na singularidade de seu povo.

Nesse sentido, de acordo com Macedo (2010, p. 27) “os estudos das culturas retiram as amarras de uma compreensão presa às perspectivas alheias ao contexto e às experiências que regulam e fazem a mediação das ações e dos significados produzidos pelos atores” e contribui para que se possa perceber que “experimentar a diferença no campo de pesquisa, no mundo do outro, passa a ser um imperativo etnográfico”⁴⁰. Essa possibilidade se constituiu, neste estudo, sob inspiração da abordagem etnográfica, no âmbito da pesquisa qualitativa, o que será analisado a seguir.

3.1.1 A abordagem etnográfica no âmbito da pesquisa

No contexto da pesquisa, sobre as práticas educativas interculturais, como inovação pedagógica, na escola indígena, associamos a esse estudo a abordagem etnográfica, considerando-se que essa tendência foi orientada pelos antropólogos do século XIX e XX,

⁴⁰ Etnografia, “designa a tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspectos dela” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 57).

como Boas (2012), nos Estados Unidos, vinculada a antropologia cultural, que busca entender a sociedade no contexto das relações sociais e dos elementos que a constituem, além das tendências da escola britânica, a exemplo de Bronislaw Malinowski (1884-1942), através da antropologia social, essa, orientada para compreender os indivíduos em sua totalidade – social, biológica e psicológica (ANGROSINO, 2009)

Assim, a partir das contribuições desses estudos etnográficos, os fenômenos sociais passaram a ser entendidos no contexto dos significados, das ações e dos comportamentos dos sujeitos e na forma como esses se relacionem no ambiente em que vivem. Na perspectiva de Laplatine (2012, p. 149, grifos do autor), percebe-se que a antropologia social passou por um processo de construção e reconstrução que promoveu a ruptura dos procedimentos metodológicos tradicionalmente utilizados, visto que

[...] a abordagem antropológica de base, a que todo pesquisador considera hoje como incontornável, quaisquer que sejam por outro lado suas opções teóricas provêm de uma ruptura inicial em relação a qualquer modo de conhecimento abstrato e especulativo, isto é, que não estaria baseado na observação direta dos comportamentos sociais a partir de uma relação humana.

Dessa forma, no âmbito da abordagem antropológica, a possibilidade de se ressaltar informações sobre um fenômeno estudado extrapola a objetividade da mensuração e se constitui na compreensão de um determinado grupo social, a partir de seus ideais e das suas angústias, interiorizando-se as significações que os indivíduos atribuem a seus comportamentos.

Dessa forma, os indivíduos, como atores sociais, buscam perceber “de dentro” os aspectos sociais, o que extrapola as evidências do fato a ser investigado, se constituindo numa “*descoberta etnográfica*”, ou seja, numa experiência que admite uma espécie de aventura em saber lidar com o inesperado, na tentativa de valorizar os imprevistos e desvinculando-se de uma pesquisa que se oriente pela rigidez de protocolos, privilegiando o que é aparentemente secundário (*Id.* p. 150-151, grifo do autor).

Assim, decorrente dessa expectativa, Laplatine (*Id.* p. 153) comenta que houve um deslocamento das bases de sustentação que tradicionalmente constituíam as ciências sociais, destacando que

[...] as doutrinas, as construções intelectuais, as produções do pensamento erudito (filosófico, teológico, científico...) são, nessa perspectiva, consideradas menos como iluminadoras do que como devendo ser iluminadas. Assim, a atenção do pesquisador passa a interessar-se para as condutas mais habituais e, em aparência, mais fúteis: os

gestos, as expressões corporais, os hábitos alimentares e higiene, a percepção dos ruídos da cidade e dos ruídos do campo [...]

Dessa forma, investindo numa “abordagem claramente *microsociológica*”, a tendência defendida por Laplatine (*Id.*), privilegia elementos que são considerados aparentemente secundários, no âmbito dos comportamentos sociais, designando novos campos de investigação nas diferentes áreas das ciências humanas, na contemporaneidade.

Nesse contexto, privilegiando a abordagem da pesquisa antropológica, em sua totalidade, Lapaltine (2012. p.156) destaca que:

[...] uma das características da abordagem antropológica é que se esforça em levar tudo em conta, isto é, de estar atenta para que nada lhe tenha escapado [...] a razão pela a qual toda a abordagem que consistir em isolar experimentalmente objetos não cabe no modo de conhecimento próprio da antropologia, pois o que esta pretende estudar é o próprio contexto no qual se situam esses objetos, é a rede densa das interações que estas constituem com a totalidade social em movimento.

Nessa perspectiva, Rockwell (In: EZPELETA & ROCKWELL, 1986, p. 37) considera que “a partir dessa ruptura, a antropologia criou seus traços mais característicos, como a acumulação de conhecimentos peculiares sobre a diversidade humana e a elaboração de teorias explicativas, tanto dessa diversidade, como da unidade básica dos seres humanos”.

Nesse sentido, as relações que se constituem entre as diferentes sociedades, extrapolam a simples observação dos fenômenos e pressupõem, que “não se pode estudar os homens à maneira do botânico examinando a samambaia ou do zoólogo observando o crustáceo; só se pode fazê-lo *comunicando-se com eles*: o que supõe que se compartilhe a sua existência de maneira durável (...) ou transitória (...)” (LAPLANTINE, 2012, p. 149, grifos do autor).

Nessa nova perspectiva, passou-se a se “escrever sobre os outros”, ou etnografia, termo que se deriva de um verbo grego (gráphein+ia), escrita e do substantivo (ethnos) que se refere a grupos de pessoas que não foram gregas como, por exemplo, os társios, persas e egípcios (ERICKSON, 1988, p.81)

De acordo com Erickson (*Id.*), o termo “etno” do nome grego ethnos, usualmente traduzido no dicionário inglês como nação, tribo ou povo, para o etnógrafo não precisa ser uma nação, grupo linguístico, região ou vila, mas qualquer rede social formando uma entidade corporativa, na qual as relações sociais são reguladas por costume, o que pode ser uma família, nas sociedades modernas, uma sala de aula, um grupo de trabalho numa fábrica, ou uma fábrica toda como unidades sociais que podem ser descritas etnograficamente.

Assim, ambientada no final do século XIX, a etnografia caracterizou-se, cientificamente, por designar narrativas sobre a forma de vida dos povos do ocidente europeu, com o objetivo dos antropólogos complementarem e aprofundarem os relatos descritos por viajantes (ERICKSON, 1988).

Uma das monografias pioneiras nessa perspectiva foi “Argonautas do Pacífico Ocidental”, em 1922, destacando as ações dos habitantes das Ilhas Trobriand na Nova Guiné, escrita por Bronislaw Kaspar Malinowski, no âmbito dos significados de seus julgamentos, e não de acordo com a submissão de padrões e normas definidos pelos europeus, que poderiam ser analisado como estranhos (*Id.*)

Assim, a principal consequência dessa experiência decorre de que cada cultura precisa ser entendida a partir de suas singularidades. Essa tendência nos faz pensar que, o contexto do mundo globalizado, centralizado na homogeneização, se contrapõe ao surgimento de nacionalidades localizadas e nos faz refletir sobre o próprio conhecimento como informação absoluta de uma determinada realidade.

Por sua vez, Ludke e André (1986, p. 19) argumentam que “as técnicas etnográficas eram utilizadas quase que exclusivamente pelos antropólogos e sociólogos”, sendo que “no início da década de 70 [...] os pesquisadores da área de educação começaram a fazer uso dessas técnicas, o que deu origem a uma nova linha de pesquisas, que tem o nome de ‘antropológica’ ou ‘etnográfica’”.

Nesse sentido, concordamos com André (2012, p. 19) quando afirma que “a principal preocupação da etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados” ao examinarmos e descrevermos sua cultura, na tentativa de compreender seus significados.

Nesse contexto, as tendências da etnografia poderão ser associadas à orientação teórica do interacionismo simbólico, cujos fundamentos têm adeptos também na antropologia, além da sociologia e da psicologia social e se fundamenta numa abordagem “mais dinâmica do que estática no estudo da vida social” (ANGROSINO, 2009, p. 20-21).

Dessa forma, compartilhando de alguns pressupostos do interacionismo simbólico que podem se alinhar a perspectiva etnográfica, Angrosino (*Id.* p. 20) destaca que:

[...] as pessoas vivem em um mundo de significados aprendidos que são codificados como símbolos e que são compartilhados através de interações em um grupo social específico; símbolos são motivos que impelem as pessoas a desempenhar suas atividades; a própria mente humana cresce e muda em resposta à qualidade e à extensão das interações nas quais os indivíduos se envolvem; o self é uma

construção social - nossa noção de quem somos desenvolve-se (*sic.*) apenas no curso da interação com os outros.

Nesse sentido, a partir dos subsídios teóricos da antropologia e da sociologia qualitativa, a etnografia passou a se constituir numa opção metodológica predominantemente distinta dos paradigmas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa. A partir da década de 1970, começou a influenciar as pesquisas no campo educacional na medida em que se propõe a questionar como se articula o conhecimento com a prática social, não se identificando apenas como método, mas como um “enfoque” ou uma “perspectiva” que se articula com a teoria (ROCKWELL. In: EZPELETA & ROCKWELL, 1986, p. 32).

Dessa forma, a etnografia pode ser definida como “teoria da descrição”, visto que “domina também um ramo da antropologia: aquele que acumula conhecimentos sobre realidades sociais e culturais peculiares, delimitadas no tempo e no espaço”, se opondo a etnologia que se ocupa da reconstrução evolutiva e comparativa dos indivíduos (*Id.* p. 32-33).

Assim, no âmbito dos processos educacionais atuais, a abordagem etnográfica se propõe a “revelar a complexa rede de interações” que configuram o cotidiano escolar, destacando a forma como se organiza o conhecimento e sua interrelação com as “dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica” (ANDRÉ, 2003, p. 102).

Nessa perspectiva, Fino (2008b, p. 4) afirma que

[...] de facto, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas.

Nessa dimensão, sob inspiração da abordagem etnográfica, a pesquisa sobre as práticas educativas, como inovação pedagógica, na escola indígena, se deu considerando a possibilidade de se investigar o fenômeno educativo na perspectiva freireana de educação, portanto, problematizadora e libertadora, desvinculado estritamente da tendência descritiva da etnografia tradicional, para investir na “interpretação crítica das práticas pedagógicas”, consubstanciando uma mudança de atitude e a compreensão dos significados pedagógicos, educacionais e culturais do grupo estudado, o que demandou a apreensão dos comportamentos (*Id.*).

Assim, no âmbito da cultura de uma escola indígena e de seu entorno, empreendeu-se a reconstrução de “novas bases, levando, sim, em conta as experiências vividas, mas filtrado-

as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como, por exemplo, a triangulação”, ou seja, o uso de várias fontes na coleta de dados a saber: “observações, entrevistas, depoimentos escritos e orais, documentos” (ANDRÉ, 2003, p. 106).

Por sua vez, no contexto da investigação etnográfica Sierra (2001), apresenta as diferentes fases que separam a investigação da dependência descritiva, característica da antropologia, na medida em que o pesquisador, ao identificar um conjunto preliminar de informações, no âmbito dos saberes sobre os fenômenos educativos, evolui para a segunda fase, a da interpretação.

Assim, nessa segunda fase, Sierra (2001), explica que se especificam os significados, ações e manifestações do fenômeno que se analisa. Enquanto que, na terceira fase, a de avaliação, o pesquisador garante a correção, a adequação e a pertinência dos saberes que permeiam a investigação o que lhe permitirá, na quarta fase, a crítica, assegurar a credibilidade das informações que poderão repercutir nas hipóteses e, finalmente, na fase seguinte, a generativa, se encerra o círculo porque amplia o “saber global” e enriquece o “saber local”. Nessa fase, a teoria se repercute na prática e vice-versa (*Id.*, p. 28-31)

Dessa forma, na perspectiva de Sierra (*Id.* p. 30), essas fases se apresentam de forma individualizada, embora

[...] cada una de las fases incorpora una particularidad, dentro del conjunto de la investigación etnográfica, con una finalidad distinta y que demanda una manera de hacer también diferente. Es aconsejable así una doble planificación de la investigación: La planificación de conjunto y la parcial de cada una de las fases.

Ainda sobre a abordagem etnográfica Sierra (*Id.* p. 29) explica:

Ello no es óbice para que esta corriente suponga un cambio sustancial en el enfoque y perspectiva ante la “visión (emergente) del mundo”; pero sin que se le atribuya por ello. El calificativo latente de receta mágica y tabla de salvación para los estudiosos de los fenómenos educativos, o los entusiastas de la intervención redentora. Como tal corriente no excluye ni se enfrenta a ninguna otra (verbi gratia la funcionalista, la sistémica, la estructural), pero sí reclama su especificidad. En este sentido se ha de entender la distribución que se propone en relación con las distintas fases de la investigación etnográfica.

Dessa forma, sob a ótica da investigação etnográfica, o pesquisador, no exercício do trabalho de campo de pesquisa, “busca desvelar os significados que os atores sociais atribuem às suas ações”, o que implica fazer “uma imersão no mundo dos sujeitos” e descobrir os símbolos que dão sentido ao que os indivíduos refletem e praticam (*Id.* 20-21).

Assim, no âmbito das tendências atuais da pesquisa etnográfica em educação Erickson (1993, apud ANDRÉ, 2003, p. 107) afirma que existe a tentativa de romper com o distanciamento do pesquisador com o grupo pesquisado, conforme presente nas pesquisas tradicionais e cuja expectativa se pautavam pelas relações implícitas de poder, sendo paulatinamente identificadas e superadas pela defesa de uma atitude “construtivista” em que aquele se aproxima do objeto de estudo, de forma gradativa.

Nessa dimensão, essa perspectiva metodológica possibilitou que a pesquisadora elaborasse um estudo exploratório, “ou um diálogo inter-subjectivo”, sobre as práticas pedagógicas no âmbito do contexto da escola indígena antes de definir os elementos constitutivos do Projeto de Pesquisa a ser apresentado na Universidade da Madeira, no mês de outubro de 2010, e delineasse as categorias analíticas, iniciais, da investigação, sendo fundamental a permanência da mesma na área indígena, em diferentes eventos, durante três meses, a fim de perceber a cultura escolar e decidir sobre o campo de estudo, metodologia de análise e interpretação das falas, documentos e situações vivenciadas, no intuito de obter uma visão sistêmica sobre as práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas da Escola Indígena (FINO, 2008a, p. 4).

Dessa forma, Erickson (1993, apud ANDRÉ, 2003, p. 107-109), aponta algumas disposições, na atualidade, como referência da pesquisa etnográfica em educação, a saber:

a) “Tornar mais explícitas as fontes ou pontos de apoio das interpretações”: consiste em divulgar o material coletado de forma depurada a fim de constituírem-se em “vinhetas etnográficas” compostas por descrições detalhadas de lugares, pessoas, situações, citações minuciosas das falas dos envolvidos nas entrevistas, depoimentos e documentos, de modo que revelem com nitidez a fonte e as situações que se apresentaram na obtenção dos dados, além de apresentar evidências sobre as escolhas teóricas e metodológicas definidas pelo autor no processo de construção do relatório etnográfico;

b) “Usar a microetnografia ou microanálise”, tendo o vídeo como fonte primária: o texto de apoio passa a ser a transcrição do vídeo, discutindo-se, analisando-se e interpretando-se as informações de modo que se apresente uma análise refinada mais precisa do objeto de estudo, o que exige do pesquisador competência teórica e conhecimento de técnicas apropriadas na efetivação de sua transcrição e na relação dessas com as anotações de campo;

c) “Envolver cada vez mais o sujeito pesquisador e o objeto de pesquisa”: essa perspectiva inclui as diversas possibilidades da pesquisa-ação, tendo como objeto de estudo a

sala de aula e o trabalho do professor, o que possibilita a utilização de diferentes formas de organização da pesquisa, cuja tendência poderá variar entre as que ficam sob a responsabilidade do pesquisador, planejando e organizando o estudo com a colaboração do docente, ou aquelas em que o professor pesquisa a sua própria prática. Essa tendência poderá delimitar a fusão da etnografia com a pesquisa ação, desde que se redirecionem os elementos “frágeis e fortes de ambas”;

d) “Utilizar arquivos interativos numa rede de comunicação e de troca de informações por computador”: enfatiza a possibilidade da utilização de registros, tais como experiências, materiais didáticos e vídeos que possam ser compartilhados através de redes de microcomputadores, disponibilizando dados que poderão ser amplamente consultados e discutidos

As proposições apresentadas anteriormente por Erickson (1993, apud ANDRÉ, 2003, p. 107-109), se cruzam com a pesquisa sobre as praticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas da escola indígena pesquisada, quando por meio da observação participante, a pesquisadora acompanhava as atividades realizadas no campo de estudo, ou seja, participando das reuniões pedagógicas, na sala de aula, nos rituais, nos seminários, utilizando-se do diário de campo para anotações complementares ou realizando a análise de documentos.

No contexto dessas novas direções da pesquisa etnográfica em educação, se sugere discutir as “questões de ética e de valor relativas aos sujeitos ou grupos investigados e ao ‘consumidor’ da pesquisa”. Destaca-se que a transparência das opções e das interpretações do pesquisador e a defesa pela colaboração e parceria com os envolvidos na pesquisa possibilita o rompimento com as relações hierárquicas (ANDRÉ, 2003, p. 109).

Nessa perspectiva, Macedo (2010, p. 37) reforça que “a escola jamais pode ser avaliada como instituição epifenomênica; é um *lócus* indispensável para a compreensão da concretude das políticas e das ações educacionais”. Essa possibilidade se constituiu, neste estudo, no instrumental metodológico da “etnopesquisa” de um desses cenários, uma das escolas indígenas, da rede estadual de Pernambuco/Brasil.

Explicitando o termo “etnopesquisa” Macedo (*Id*, p. 11) o utiliza para designar uma “atitude de pesquisa” que busca “trazer para os argumentos da investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados, em geral silenciados historicamente pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da racionalidade descontextualizada”, se opondo a

tradição do paradigma positivista porque assinala que não é possível determinar a ação humana com objetividade.

Dessa forma, no âmbito das políticas públicas, essa perspectiva implicou na busca do sentido e do significado das práticas educativas interculturais no contexto das demandas pertinentes as práticas pedagógicas no conjunto de objetos culturais da escola indígena pesquisada pautada, empiricamente, pela pesquisadora, nos encontros, seminários e reuniões entre os representantes da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e os/as professores/as indígenas e suas lideranças.

Em contra partida, sobre a preocupação analítica de se falar em significado e sua relação com o conceito de cultura, Clifford Geertz (1978, p. 15) expressa que:

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado à teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Nesse entrelaçamento, a cultura não é poder, não é algo que possa ser atribuído, é contexto, no qual podem ser descritos os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições e os processos, com densidade.

Por sua vez, com Macedo (2010., p.52-53) “os seres humanos possuem uma subjetividade complexa e variada, refletida nas instituições nas quais eles vivem”, o que em “termos antropológicos, nos referimos a isso como cultura”. Ao conjunto de objetos sociais e culturais que emergem das relações de interação dos sujeitos nos ambientes escolares, podemos denominar de “etnografia da educação” (SOUZA, 2000, p. 3)

Nesse contexto, fazer etnografia da educação é “como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de) as incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos escritos (...) com exemplos de comportamento modelado”, compreendendo a realidade cultural dentro de determinado grupo (GEERTZ, 1978, p.20).

Nesse sentido, Fino (2008b, p. 4) reafirma a importância da abordagem etnográfica na educação escolar, questionando:

Que melhor que uma descrição, formulada do ponto de vista dos nativos de uma comunidade onde acontecem transações, chamemos-lhes educativas, pode servir de base para a revelação e interpretação crítica das práticas pedagógicas, nomeadamente as práticas pedagógicas que podem merecer a designação de inovadoras?

Assim, o uso da abordagem etnografia na investigação sistemática da prática escolar se apresenta nesse estudo como possibilidade de investigar a cultura escolar, a partir da sala de aula e seu entorno, “sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural” constituído a partir da Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz, sem a pretensão de ratificar teorias nem obter opiniões irrefutáveis, mas buscar “descrever”, analisando, as situações para destacar os seus inúmeros significados, em suas dimensões sociais, culturais e institucionais (ANDRÉ, 2012, p.37).

Sobre o potencial dessa abordagem para as pesquisas na sala de aula, André (*Id.*, p. 39, grifos da autora) comenta que as pesquisas realizadas na área de avaliação se constituíram, sobretudo, na Inglaterra e nos Estados Unidos, em iniciativas que assinalaram a disseminação das ideias “da antropologia e da etnografia para a área da educação”, sendo que, no Brasil, a divulgação dos estudos utilizando a abordagem qualitativa, se deu através da Fundação Carlos Chagas, com destaque para as contribuições do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Por conseguinte, posteriormente, essa tendência passou a ser disseminada no Seminário de Pesquisa da Região Sudeste, realizado em 1980, em Belo Horizonte, ocasião em que o tema “A pesquisa qualitativa e o estudo da escola” fez parte de uma mesa redonda, composta por pesquisadores que analisaram as possibilidades e os limites de se utilizar essa abordagem para o estudo da escola, resultando na publicação e vasta divulgação dessa tendência nos “*Cadernos de Pesquisa* nº 49” (*Id.*)

Ainda sobre a pesquisa do tipo etnográfica, André (2012, p. 40) destaca que:

[...] na década de 1980 a pesquisa do tipo etnográfico ganhou muita popularidade, tornando-se quase um modismo na área de educação. Muitos trabalhos foram produzidos com a preocupação de descrever as atividades da sala de aula e as representações dos atores escolares [...] A cada ano novos trabalhos foram surgindo, diversificando-se em seus objetivos, fundamentos e procedimentos, de modo que, no início dos anos 90, com uma produção regular e consistente, já se torna possível fazer um balanço dessa produção e identificar não só suas contribuições, mas também seus principais problemas.

Nessa perspectiva, o uso da etnografia no estudo da prática escolar, possibilita perceber os mecanismos de dominação, resistência, opressão, contestação, no contexto das relações e interações que constituem o dia a dia das atividades escolares e, simultaneamente, perceber a forma como “conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modo de ser e de sentir a realidade e o mundo” são difundidos, elaborados e/ou reelaborados (*Id.* p. 41).

Nessa dimensão, Chizzotti (1988, p. 85) destaca que a pesquisa, em ciências humanas e sociais, se constitui numa

[...] criação que mobiliza a acuidade do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação. O pesquisador deverá, porém, expor e validar os meios e técnicas adotados, demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos.

Dessa forma, o pesquisador/a poderá apreender a compreensão das intenções que promovem ou não atitudes que reafirmam as estruturas de poder, o modo como se organiza o trabalho escolar e o papel dos que atuam nesse “complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados”, numa tentativa de realizar uma interpretação crítica sobre o objeto de estudo (*Id.*).

Nessa perspectiva, se faz necessário definir um enfoque teórico/metodológico que contribua para apreender esse dinamismo, norteando a sua análise e elucidação, questionando-se, constantemente, sobre as possibilidades de maior ou menor elucidação do fenômeno, ao longo da pesquisa.

Nesse contexto, a escola passa a ser vista como espaço de interação social em que movimentos de contestação, resistência ou acomodação se contrapõem a uma visão estática do cotidiano para considerá-lo numa perspectiva cultural, o que envolve uma dinâmica de reconstrução da prática escolar, possibilitando o desvelamento das suas múltiplas dimensões e contribuindo para apontar suas contradições.

No sentido de apreender a dinâmica inerente a vida escolar, André (2012, p. 42) destaca, que “é preciso estudá-la com base em três dimensões: a dimensão institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural”.

Assim, a dimensão institucional ou organizacional abrange elementos que se referem ao contexto no qual a prática escolar se insere como as formas de organização do trabalho pedagógico, as estruturas de poder e de decisão; os níveis de participação dos agentes; disponibilidade de recursos e materiais, ou seja, prioriza as relações que estruturam o cotidiano da vida escolar.

Nesse contexto, comprometem diretamente a configuração do ensino na sala de aula, sendo afetadas pela sua articulação com o contexto social mais amplo, por influências indiretas, a exemplo das políticas educacionais, das pressões e expectativas dos pais e da

população ou, de forma direta, como a “posição de classe”, “o acervo cultural e os valores” defendidos pelos indivíduos que fazem parte desse contexto (*Id.* p. 42-43).

Essa dimensão exige um contato direto do pesquisador com a direção da escola, docentes, e o pessoal técnico e administrativo, através de entrevistas ou de conversas informais, como também o acompanhamento das reuniões, das atividades pedagógicas e analisando a documentação que interfere no funcionamento da escola, de forma direta ou indireta (*Id.*)

Em contra partida, a dimensão instrucional ou pedagógica envolve situações de ensino, entre professor, aluno e conhecimento, definindo-se os objetivos, os conteúdos, as atividades, o material didático, a linguagem, a forma de avaliar, analisando-se, ainda, as condições pelas quais se efetivam os saberes, o que de acordo com André (*Id.*) demanda:

[...] considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário) a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças constitucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extraescolar)

Nessa perspectiva, a observação efetiva das situações de ensino e de aprendizagem, como também a análise do material didático que o professor utiliza ou que o aluno produz serão à base da investigação da sala de aula (*Id.*).

Por sua vez, na dimensão sociopolítica cultural se faz necessário analisar os determinantes que estruturam as “forças políticas e sociais”, “as concepções e os valores” presentes na sociedade como um todo e que interferem no cotidiano da escola, se constituindo no nível mais denso de elucidação da prática escolar, apreendendo, ainda, as diversas deliberações que não podem ser analisadas isoladamente “mas com base num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la” (ANDRÉ, 2012, p. 44).

Assim, os diferentes aspectos, nas dimensões apontadas anteriormente, embora não se restrinjam às mesmas, visam reforçar elementos que precisam ser lembrados numa investigação sobre a prática pedagógica, sob inspiração da etnografia, e contribuem para a descoberta de novas formas de entender a dinâmica escolar, no âmbito de sua complexidade, se constituindo em possibilidade de apreensão dos significados sobre os sistemas de representações da cultura escolar, no contexto do universo estudado.

Nessa perspectiva, Fino (2003c, p. 4-5) considera que quando o objetivo de uma investigação é a descrição de uma cultura, é adequada à adoção de uma metodologia etnográfica, considerando-se que:

a) o comportamento das pessoas é estudado no seu contexto habitual; b) os dados são recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes; c) a recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias usadas para interpretar o comportamento das pessoas (o que não significa que a investigação não seja sistemática, mas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível); d) se estuda apenas um grupo restrito de pessoas; e) a análise dos dados envolve interpretação de significado e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório.

Dessa forma, a abordagem etnográfica em educação e, sobretudo, nesse estudo, pressupõe perceber as múltiplas articulações que permeiam as práticas educativas interculturais, no contexto das práticas pedagógicas, na escola indígena pesquisada, e se configura num movimento dialético e não estático, o que possibilita a compreensão de que os sujeitos, em determinado tempo e lugar, são envolvidos por um conjunto de elementos individuais e sociais que os distinguem uns dos outros.

Assim, ao identificarmos essas características, nos apercebemos da dinâmica que torna possível investigar as tendências do “fazer pedagógico”, superando interpretações do “senso comum e sugerindo caminhos para seu redimensionamento” (ANDRÉ, 2012, p. 77-78).

Dessa forma, investimos na retomada de um dos princípios da etnografia, a relativização, que considera a possibilidade de que uma pesquisa etnográfica “deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-lo e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador” (Id.)

Nessa dinâmica, percebendo a relação entre o geral e o particular através de uma perspectiva da antropologia, anteriormente analisada, DaMatta (2010) defende ser imperiosa a atitude da relativização na percepção das relações entre os aspectos da realidade social e cultural do grupo pesquisado e a disposição do pesquisador em superar preconceitos, ponderar sobre as diferenças e desconstruir hierarquizações de uma cultura sobre outra.

Nesse contexto DaMatta (Id. p. 99-100) se contrapõe as ideias etnocêntricas, o que possibilita compreender o “outro” sem discriminações e nisso consiste desenvolver uma prática etnográfica no campo de estudo pela percepção de se reconhecer, na cultura de

determinado grupo, diferentes formas de superar desafios e desvendar em si mesmo a necessidade de sobrepujar ideias “pré-concebidas” a partir de nosso referencial social e histórico.

Ainda de acordo com DaMatta (*Id.* p.121), a “posição relativizada” nos permite “estudar outras sociedades sem os prismas dogmáticos de teorias que jamais permitem sua própria relativização”, possibilitando um movimento crítico que se opõe “ao postulado clássico das origens sociais e históricas do conhecimento sociológico”.

Nesse contexto, Sousa (2000, p. 3), assumindo o princípio da valorização cultural dos povos, pela escola, e na defesa da etnográfica educacional, comenta que:

Impõe-se (...) uma nova atitude de investigação em educação, uma nova mentalidade por parte de professores e órgãos de direção das escolas que privilegie o estudo de realidades particulares, concretas, circunscritas a um espaço e tempo determinados (...). A etnografia da educação poderá (...) ter esse papel decisivo na aproximação e comunicação da escola, ou melhor dito, das várias escolas, com as “mentes culturais” das diversas comunidades.

Assim, ultrapassando a visão restrita da palavra etnografia, *éthnos* = povo+*gráphein* = descrever + ia, que significa, em princípio, escrita, descrição de, Sousa (*Id. ibid.*), entende etnografia educacional "como uma forma diferente de investigação, naturalmente ligada a antropologia e a sociologia qualitativa" e "em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa".

Dessa forma, a abordagem qualitativa e etnográfica, nesse estudo, esteve voltada para a possibilidade de perceber de que forma as práticas educativas, e nesse contexto, as práticas pedagógicas, se materializam, utilizando da “microanálise etnográfica”, para pesquisar, em 2010, quando da exploração do campo empírico para a elaboração do Projeto de Pesquisa, e em 2011, acompanhando o calendário referente ao ano letivo escolar⁴¹, a Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz, e seu entorno, percebendo, holisticamente, as relações sociais do grupo pesquisado nas situações de sala de aula, na comunidade local e em seu contexto cultural, geográfico e político (*Id. ibid.* p.5).

Por outro lado, no período em que a pesquisa foi realizada se fez necessário superar o desafio de “atender a um ritmo determinado por um prazo acadêmico nem sempre compatível com os adiamentos constantes de um encontro marcado” com o pessoal envolvido na pesquisa (MACEDO, 2010, p. 85).

⁴¹ Cf. Anexo D e E - Calendário Escolar Kambiwá 2010 e 2011.

Nesse contexto, com o apoio da revisão da literatura e dos dados oriundos da empiria, empreendemos, a análise sobre as práticas educativas interculturais, a partir das percepções provenientes das observações das práticas pedagógicas, entrevistas e documentos, considerando os pressupostos freireanos de uma educação problematizadora e libertadora ou tradicional de educação.

Nessa perspectiva, a etnografia se insere como possibilidade de se interessar pelos significados que não podem ser obtidos diretamente, sendo necessário questionar os informantes, o que envolve, sobretudo, o uso direto da observação participante para realizar “inferências interpretativas” de situações ou eventos tentando entendê-los “como eles acontecem do ponto de vista e estabelecimento de valores dos vários atores nos mesmos” (ERICKSON, 1988, p. 9 e 14). Nesse sentido, a seguir, analisamos os instrumentos utilizados na metodologia de recolha dos dados da pesquisa.

3.2 Instrumentos utilizados na recolha dos dados

No contexto do sentido e do significado das percepções sobre o fenômeno estudado, elegemos, basicamente, a observação participante, a entrevista e a análise documental, na metodologia de recolha dos dados da pesquisa, sendo que o diário de campo foi utilizado na perspectiva de um recurso auxiliar para a análise da situação investigada. Esses recursos foram aproveitados na perspectiva de desvelar aspectos das práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas, da Escola Indígena, sobretudo, a partir da Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz, no contexto das relações, tensões e significados que os indivíduos compõem e atribuem às situações, objetos e atores no cotidiano do espaço pedagógico observado, analisando essa rotina dentro e fora da escola pesquisada, a partir dos questionamentos, iniciais e complementares, anteriormente abordados. Nessa intenção será analisada, a seguir, a observação participante.

3.2.1 A observação participante

Conforme destacamos anteriormente, buscamos na orientação dos pressupostos da pesquisa qualitativa, sob inspiração da etnografia, apreender o sentido e o significado das práticas educativas interculturais, no âmbito as práticas pedagógicas, no contexto da escola indígena, utilizando, o recurso da triangulação dos dados coletados, conforme apresentada por Triviños (1987), iniciando com a observação participante considerando-se que, essa, se

constitui num “meio pelo qual o pesquisador aprende os específicos da atuação contextualizada”, sendo que essa “especificidade de descrição é uma marca registrada da etnografia” e ocorre, inicialmente, pela presença do pesquisador em cenas da vida diária do grupo social que está sendo estudado (ERICKSON, 1988, p.5).

Nessa perspectiva, Erikson (*Id.*) comenta que “a etnografia deve ser considerada um processo deliberativo de investigação orientado por um ponto de vista, ao invés de um relato de um processo guiado por uma técnica padrão ou um conjunto delas, ou mesmo por um processo totalmente intuitivo que não envolve reflexão”. Dessa forma, os elementos de análise se influenciam mutuamente, independente da teoria social que demarca um caso particular de pesquisa.

Assim, reconhecendo nesse contexto, as questões levantadas, no Projeto de Pesquisa, a definição da unidade educacional a ser estudada e a operacionalização das respostas, explicitando os pontos de vista levantados, no início da pesquisa, e aqueles que se constituíram em especificidades da “etnografia escolar” e, no intuito de analisar elementos potencialmente significativos, a partir da observação participante, a pesquisadora, compartilhou dessa forma de observação em situações que envolveram a escola pesquisada e seu entorno (*Id.*).

Dessa forma, tais encaminhamentos possibilitaram a participação da pesquisadora em atividades, tais como: a abertura do ano letivo, das Escolas Indígenas Kambiwá, evento que se deu num terreiro da Área de Retomada, localizada no Pólo da Baixa da Alexandra, acompanhado pelo ritual do Toré e que se configurou como elemento de valorização cultural; reuniões pedagógicas que ocorreram em 7 e 8 de janeiro de 2010; 20 e 21 de jan., 18 de fev., 7 e 8 de jun. de 2011; encontros organizados junto aos povos indígenas, pela Secretaria de Educação do Estado, em diferentes momentos, entre 2010 e 2011; Festa do Dias das Crianças, realizada em 18 de out. de 2011; Projetos Didáticos no I, II III e IV Bimestres, versando sobre a “Organização Social e Política do Povo Kambiwá”, “O lixo na aldeia indígena Kambiwá” e “Sexualidade na escola indígena Kambiwá”, em diferentes momentos do ano letivo de 2011; no recreio e em oficinas, a exemplo do uso de materiais recicláveis, utilizando garrafas pet, embalagens diversas, retalhos de tecidos e etc., organizada com o apoio da Coordenação e realizadas na Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz, reunindo os/as professores/as indígenas das escolas do Pólo Nazário; visitando os estudantes em suas residências, durante o ano letivo de 2011; compartilhando da acolhida para estada nas casas da comunidade, ou caminhando pela área, observando a movimentação na aldeia.

No entanto, “o modo de utilizar as técnicas e os instrumentos de pesquisa no trabalho de campo é determinado pelo processo implícito de questionamento do pesquisador, bem como é informado por sua experiência na situação de campo” (ERICKSON, 1988, p. 80).

Nesse contexto, os primeiros dias da pesquisadora, no campo de pesquisa, subjacente a essas observações, no dizer de Bogdan e Biklen (1994, p. 123 e 127) apresentaram-se como possibilidade de apreender “os cantos à (*sic*) casa”, encaminhada pelas coordenadoras que autorizaram a pesquisa e, posteriormente, interagindo com as pessoas da escola e na comunidade em geral, sendo acompanhada pelo professor da turma pesquisada, na tentativa de obter a aceitação do grupo e de familiarização com o campo de pesquisa, além de ser desafiada a tentar o “equilíbrio entre a participação e a observação”.

Dessa forma, no entender de Bogdan e Biklen (*Id.*, p 128) “ser investigador significa interiorizar-se o objectivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas”. Contudo, é preciso considerar o que é prioridade no momento de recolher os dados e buscar o equilíbrio entre a atividade de pesquisador e a capacidade de estabelecer relações interpessoais com os participantes da pesquisa. Entre “participação e distanciamento”, Lapassade (2005, p.76) considera “a necessidade de conservar uma certa (*sic.*) distância para dar provas de seriedade metodológica, no âmbito das implicações do objeto de pesquisa.

Dessa forma, na perspectiva da etnografia, “a natureza da observação participante é indicada pelo próprio termo no qual o método envolve participação ativa com aqueles que são observados”, podendo variar entre participação mínima, que se restringe a descrição dos eventos, ou máxima, quando o pesquisador se envolve com as ações da mesma forma que qualquer outro membro do grupo, devendo, no entanto, atentar para não influenciar as situações nas quais está envolvido ou julgar o comportamento desses de acordo com seus valores individuais e suas convicções (*Id.*)

Nessa perspectiva, contrastando com ambas as possibilidades, “um observador participante tenta ver os eventos nos quais ele ou ela (*sic*) participa do ponto de vista do relativismo cultural”, ou seja, tentando entender as pessoas envolvidas nos acontecimentos, na perspectiva delas, buscando não fazer julgamentos precipitados, embora seja essa uma atitude difícil de sustentar-se (ERICKSON, 1998, p. 14-15).

Em relação ao maior ou menor grau de envolvimento do pesquisador com o que está sendo observado, Angrosino (2009, p. 74-75, grifos do autor) destaca “a tipologia clássica dos papéis do pesquisador”, na perspectiva de Gold (1958), distinguindo quatro categorias: o

observador invisível: aquele que se separa o máximo possível do cenário em estudo, com a intenção de não ser visto e nem notado; o “*observador-como-participante*”: o que se relaciona com os “sujeitos” da pesquisa apenas *como* pesquisador, tentando apenas anotar as observações realizadas durante “breves períodos”; o participante-como-observador: o pesquisador está mais integrado “à vida do grupo e mais envolvido com as pessoas; ele é igualmente um amigo e um pesquisador neutro” ou quando o pesquisador é um “*participante*” totalmente envolvido, desaparecendo totalmente no cenário e se envolvendo inteiramente “com as pessoas e suas atividades, talvez até mesmo a ponto de nunca reconhecer a sua própria agenda de pesquisa”.

Por sua vez, Erikson (*Id*, p. 15) defende que

[...] idealmente o pesquisador tenta os tipos de participação e maximizar tanto a escala de situações monitoradas e a frequência de situações monitoradas em vários pontos ao longo da escala. É necessário “revisitar” situações similares frequentemente, porque a complexidade do fenômeno observado é tão grande que o pesquisador não pode compreender tudo em uma única observação, dado os limites humanos de processamento de informação.

Dessa forma, na tentativa de exercer o papel de “participante-como-observador” (ANGROSINO, *id.* p. 75), a pesquisadora se inseriu no campo de pesquisa, ao longo do ano letivo escolar de 2011, priorizando realizar observação participante na sala de aula de uma classe multisseriada, que reunia a 3ª e a 4ª séries, além do 3º ano, da Educação Fundamental, sem desconsiderar, no entanto, os demais espaços anteriormente citados.

Nesses momentos, utilizaram-se uma multiplicidade de técnicas que resultaram numa “triangulação” (ANGROSINO, 2009; TRIVIÑOS, 1987, ERICKSON 1988), ou uso de múltiplos procedimentos que, em conjunto, contribuíram para consolidar as análises sobre a problemática de pesquisa, tais como: observação participante, entrevistas, análise documental, sendo que as anotações no diário de campo contribuíram para associar as atividades, os eventos, os imprevistos, as dificuldades e os conflitos e se constituíram a partir das observações.

Nessa perspectiva, no entender de Brazão (2007, p.292) o diário de campo

[...] pode ser usado como método de investigação, método de coleta de dados, de descrição de processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjetivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, investigação-acção.

Dessa forma, a prática do diário de campo pode ser compreendida a partir de quatro tendências teóricas que se constituíram inicialmente pela “tradição francesa da antropologia” cultural e social, fundamentada por Malinowski (1884-1942) e Frans Boas (1858-1942), seguida pela Escola de Chicago e pelo interacionismo simbólico, anteriormente analisados, que influenciaram a etnografia interacionista inglesa; pela análise institucional de Paris III, com as tendências da Etnografia institucional ou Etnografia participante e Etnossociologia institucional de Lapassade (...) e finalmente pela corrente espanhola de Santiago de Compostela, sob a liderança de Zabalza, Beraza e colaboradores, que conceptualizaram “o diário como instrumento na formação docente” (*Id.*)

Nesse sentido, de acordo com Erickson (1988, p. 16), as notas de campo devem ser escritas “*in situ*”, no mesmo momento da observação participante. No entanto, fez-se necessário, pela alternativa de “participar com as crianças”, na sala de aula, por solicitação dessas e atender aos apelos do professor, quando contextualizava um eixo temático, ou quando do envolvimento nos eventos, tais como: “A abertura do ano letivo, Reuniões Pedagógicas; Projetos: “Organização social e política do povo Kambiwá”, “O lixo na aldeia indígena Kambiwá” e “Sexualidade na escola indígena Kambiwá”; oficina: “O uso de material reciclável na educação básica”; Festividade do Dia das Crianças e recreio, pontuar, num caderno de anotações, os elementos considerados essenciais a serem registrados para, posteriormente, no mesmo dia, à noite, numa pousada do município de Ibimirim, ou numa das casas que acolhia a pesquisadora, na Aldeia, proceder com a organização dos escritos, utilizando o computador, na perspectiva de retomar as informações e registrar as situações investigadas, sendo essa a alternativa encontrada para a utilização, e posterior análise do diário de campo no decurso da pesquisa, observando que “não existe nenhuma fórmula aceita por todos os etnógrafos que possa servir de parâmetro para a análise dos dados coletados em campo (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 126; GIBBS, 2007 apud ANGROSINO, 2009, p.92).

Nesse contexto, a metodologia do diário etnográfico da Escola de Chicago e do diário institucional da Escola Francesa se constitui em abordagens qualitativas da pesquisa educacional e social, visto que consideram a subjetividade, cujas tendências “opõem-se as abordagens quantitativas e positivistas”, possibilitando o registro dos “acontecimentos e eventos quotidianos, ordinários e extraordinários, construídos a partir da observação participante dos diaristas, integrados na vida social dos grupos em estudo” (BRAZÃO, 2007, p. 292-293)

Por sua vez, fez-se necessário, ainda, o uso de máquina fotográfica, após permissão do grupo pesquisado e autorizado pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, citado anteriormente, em determinadas situações, sendo que as observações participantes foram organizadas numa Ficha de Observação⁴².

Nesse sentido, conforme a Ficha de Observação elegeu-se o tema da observação, incluindo os componentes curriculares, as atividades, a metodologia e os comentários críticos e/ou reflexões. Em contra partida, na perspectiva de responder as questões iniciais e, posteriormente, que emergiram, no decorrer da pesquisa, analisou-se as práticas educativas interculturais, na perspectiva de inovação pedagógica a partir da relação entre os saberes trabalhados na sala de aula, e em seu entorno, nos documentos provenientes da escola pesquisada tais como Regimento Interno e o Projeto de Vida do Povo Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009a e b), e/ou organizados junto aos povos indígenas, nos seminários e encontros coordenados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, a exemplo da Matriz Curricular Indígena (PERNAMBUCO, 2011), ou a nível nacional como, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 2005), além das entrevistas.

Segundo Lapassade (2005, p.69-70), os dados recolhidos ao longo da permanência do pesquisador junto aos indivíduos envolvidos na pesquisa

[...], provêm de muitas fontes e, principalmente, da “observação participante” propriamente dita (o que o pesquisador nota, “observa” ao vivo com as pessoas, compartilhando de suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos e dos documentos pessoais. 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, (*sic.*) estabelecer o que seus atos significavam para eles mesmos naquele momento.

Nessa perspectiva, Angrosino (2009, p. 33-34) lembra que “a observação participante não é, por si mesma um método de pesquisa – ela é um contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnicas específicas para coletar os dados”, se constituindo numa estratégia que facilita o recolhimento dos dados porque possibilita que se destaque as nuances de uma situação individualizada por uma amostra sociocultural, e não apenas em suas características superficiais, sendo que “o potencial de contribuição da pesquisa que se baseia na observação participante”, depende da capacidade do pesquisador/a demonstrar ao leitor o que aprendeu sobre o campo de estudo, do ponto de vista dos participantes e das circunstâncias que se apresentaram no decorrer da pesquisa.

Nesse sentido, Angrosino (*Id.*, p. 77, grifos do autor), comenta que a observação participante é aconselhada para pesquisadores que trabalham com

⁴² Cf. Apêndice C- Ficha de observação.

[...] contextos específicos (p. ex., um shopping center, uma igreja, uma escola; eventos, que são definidos como sequências de atividades mais longas e mais complexas do que ações isoladas; eles geralmente acontecem em um local específico, têm uma história reconhecida e se repetem com certa regularidade; uma eleição nos Estados Unidos é um exemplo de “evento” neste sentido; fatores demográficos (p. ex. indicadores de diferenças socioeconômicas, como tipos de materiais de casa/edifícios, presença de canalização interna, presença e número de janelas intactas, método de eliminação do lixo, fontes legais e ilegais de energia elétrica).

Assim, diante de tais proposições, a observação participante se insere na pesquisa sobre as práticas educativas interculturais, na perspectiva das práticas pedagógicas, como inovação, na escola indígena, como possibilidade de responder a um conjunto de perguntas que se constituíram em categorias de análise, na tentativa de evitar interpretações pessoais e inferir ou reconhecer elementos significativos nas situações investigadas, embora se considere que essa subjetividade “nunca é completamente controlada” (FINO, 2003c, p. 11)

Na relação entre observação participante, subjetividade, a formulação de perguntas e a garantia que as dificuldades metodológicas, sobre a forma de controlar a subjetividade, não interfiram no êxito da pesquisa etnográfica, Fino (*Id.*) defende que:

[...] numa observação participante, parece não haver meio de tornar a apreciação subjectiva, decorrendo o seu grau do grau de implicação do investigador. Esta questão da subjectividade repercute, com particular acuidade, na formulação das perguntas para as quais se procura resposta, uma vez que a sua pertinência não pode ser validada do exterior do field. Essa pertinência é função da competência cultural que o investigador vai desenvolvendo ao longo da sua permanência no local do estudo.

Nesse sentido, percebe-se que a formulação de perguntas, no decorrer da investigação, se constituiu em possibilidade de analisar e interpretar os elementos constitutivos do contexto social e cultural do campo de estudo. Contudo, constatou-se que nem sempre se consegue esgotar o entendimento dos comportamentos e das interações nas atividades de observação participante, sendo possível “começar a fazer perguntas às pessoas” o que poderá ampliar elementos que passaram despercebidos, e que podem ser “sistematicamente organizados” através de entrevistas, constituindo-se, essas, numa extensão coerente da observação participante. Considerando essa possibilidade, analisaremos a seguir a utilização do recurso da “entrevista etnográfica” na coleta dos dados (ANGROSINO, 2009, p. 61)

3.2.2 A entrevista como recurso na coleta dos dados

Constituindo o repertório das várias técnicas de coleta de dados em etnografia, elegemos também a entrevista como outra possibilidade de adquirir informações relevantes e como “extensão lógica da observação” sobre o objeto de estudo, o que consistiu em atentar para buscar o significado dos comportamentos observados, do ponto de vista das pessoas a quem dirigimos perguntas iniciais e que se estabeleceram em ferramentas de pesquisa (*Id.*)

De acordo com Beaud & Weber (2007, p.119) as observações devem ser auxiliadas em suas análises, pelas entrevistas que, segundo a sua dosagem “chamamos de entrevista etnográfica”, visto que essas explicitam interações particulares e singulares que não são isoladas, nem independentes da situação de investigação. Os referidos autores aconselham que “não se separe as duas operações, faça dialogarem entrevistas e observações, documentação escrita e entrevistas” (*Id.*)

Segundo Erickson (1988, p. 17-18) a entrevista é considerada como “o segundo método principal de coleta de dados em etnografia”. Dessa forma, “esta fornece evidências das perspectivas dos participantes bem como evidências com relação aos eventos que o pesquisador não foi capaz de observar em primeira mão”, sendo que essas evidências “podem confirmar ou não confirmar as inferências sobre os pontos de vista dos participantes que foram feitas pelo pesquisador com base na observação participativa”.

Nessa perspectiva, as entrevistas foram utilizadas como recurso para focalizar a investigação, a partir dos objetivos iniciais propostos, com o intuito de analisar as práticas educativas interculturais, no contexto das práticas pedagógicas na escola indígena, apoiadas em determinados “questionamentos básicos” ou “itens”, em forma de tópicos semi-estruturados, utilizando as mesmas questões para o grupo de professores e adaptando, essas, para os estudantes da escola pesquisada (TRIVIÑOS, 1987, p.146; OLIVEIRA, 2007, p.86-87).

Nesse sentido, considera-se que, no âmbito dos estudos qualitativos etnográficos as entrevistas variam de acordo com o “grau de estruturação”, sendo que algumas podem ser orientadas por tópicos ou por questões gerais, que, tendo seu conteúdo controlado pelo pesquisador, extrapolam a esfera qualitativa; enquanto que, “num outro extremo”, outras, do “contínuo estruturada/não estruturada” são consideradas muito abertas, sendo que, nesse caso, o indivíduo entrevistado é encorajado a falar sobre determinada área de interesse ao mesmo tempo em que se aprofunda e se retoma tópicos e temas que não foram respondidos inicialmente, desempenhando “um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 135).

Em contra partida, entre a eficácia do parâmetro das entrevistas estruturadas e as não estruturadas, Bogdan & Biklen (*Id.*) destacam que as “entrevistas semiestruturadas” são apresentadas como possibilidade do pesquisador “compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão”. Contudo, a escolha de um determinado tipo de entrevista está baseada no “objetivo da investigação”, podendo se utilizar de uma entrevista mais livre e exploratória no início da pesquisa, para em seguida, dependendo da necessidade de se obter dados num tipo de abordagem mais alargada, estruturar um roteiro com questões que poderão nortear os tópicos a serem discutidos (*Id.*, p. 135-136).

Assim, esse último recurso foi utilizado pela pesquisadora como possibilidade de organizar questionamentos básicos que se constituíram em guia para as entrevistas semiestruturadas.

Por sua vez, Triviños (1987, p. 146, grifos do autor), afirma que

[...] podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo a medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada “é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados” (*Id.*, p. 145-146). Nesse contexto, a pesquisadora compartilhou de situações que privilegiaram entrevistas semiestruturadas, individualizadas com pessoas que exerciam diferentes funções na escola pesquisada e em seu entorno porque, essas, ao mesmo tempo em que valorizavam “a presença do investigador”, ofereciam “todas as perspectivas possíveis” para que a investigadora atingisse “a liberdade e a espontaneidade” que contribuiriam para enriquecer a investigação.

Nesse contexto, não foi possível, no entanto, utilizar o gravador, ao entrevistar os envolvidos na pesquisa, no âmbito da Aldeia Indígena Kambiwá, em detrimento das atividades relacionadas à observação participante. Quando as entrevistas foram realizadas com os demais participantes, representativos das diferentes instituições, como Secretaria de Educação e Universidade de Pernambuco (UPE), se fez viável o uso do gravador na realização das mesmas, sobretudo, porque essas não exigiram o envolvimento da pesquisadora nas atividades inerente à observação participante (TRIVIÑOS, 1987).

No entanto, Bogdan & Biklen (1994, p. 135.) consideram que “não existe regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, embora possam ser feitas afirmações gerais, chamando a atenção para “o que se revela como mais importante”, que consiste na necessidade de ouvir cuidadosamente os envolvidos na pesquisa.

Nesse contexto, destacamos que, no que se referem a esse estudo, as perguntas que constituíram inicialmente a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo sob inspiração da etnografia, foram às seguintes:

- Em sua opinião, como se efetivam as práticas educativas interculturais na escola indígena? Por que essas práticas são consideradas inovadoras?
- De que forma as atuais políticas públicas de educação intercultural têm acontecido na escola indígena?
- De que forma a diversidade étnica e cultural está presente ou não na escola indígena?
- Como a escola indígena tem considerado o conhecimento, na perspectiva intercultural, sem interferir na singularidade de seu povo?

Por sua vez, as etapas que estabeleceram a formulação das perguntas que serviram de guia para as entrevistas, “se desenvolveram em processos de retroalimentação”, considerando-se, nesse processo, elementos obscuros, conflitivos, divergentes ou propulsores, que exigiram complementação e novas interpretações de significados (BOGDAN & BIKLEN, p. 146). Nessa perspectiva, se fez necessário a inserção de novas categorias analíticas, provenientes da empiria e alicerçadas na organização de novos questionamentos, a saber: Como superar a organização curricular baseada numa lista de disciplinas e conteúdos, ainda vigente na Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz? Como registrar as atividades curriculares no Diário de Classe da Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz?

Nesse contexto, outro componente utilizado como instrumento de informações sobre o objeto de estudo, foi à análise dos documentos na perspectiva de apreender as práticas educativas e, nessa dimensão, as práticas pedagógicas na escola indígena pesquisada, o que será apresentado a seguir.

3.3.3 A análise documental nesse estudo

No processo da multiplicidade de técnica que resultaram numa “triangulação”, e pertinentes a pesquisa qualitativa, sob inspiração da etnografia, conforme apontado por Angrosino (2009), Triviños (1987) e Erickson (1988), optamos por utilizar a análise

documental, a partir das afirmações e questionamentos iniciais levantados pela pesquisadora e no sentido de complementar as informações, provenientes da empiria, e ambientadas na observação participante/diário de campo e nas entrevistas, considerando-se, ainda a busca de evidências, por meio “do estudo dos documentos oficiais”, que pudessem justificar ou não, nos arquivos escolares, as práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas na Escola Indígena, a partir da escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz (LAPASSADE, 2005, p, 69).

Por sua vez, Phillips (1974, p.87 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.38) explica que são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano.”

Nesse sentido, Ludke & André (1986, p.39) afirmam que a análise documental constitui-se “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, seja complementando as informações obtidas na observação participante ou nas entrevistas ou contribuindo para desvelar aspectos novos da pesquisa.

Nesse contexto, de acordo com Holsti (1969, apud LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.39) existem, no mínimo três condições fundamentais em que o uso da análise documental é apropriado, a saber:

1. Quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou de deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está vivo, seja porque é conveniente utilizar uma técnica não-obstrusiva, isto é, que não cause alterações no ambiente ou nos sujeitos estudados.
2. Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação. Segundo Holsti (1969), “quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta” (p. 17).
3. Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nessa situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc.

Dessa forma, em consonância com a segunda situação apresentada, na citação anterior, por Holsti (*Id.*) no estudo sobre as práticas educativas interculturais, no contexto das práticas pedagógicas da escola indígena, utilizamos os seguintes documentos: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 2005), o Regimento Escolar Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009a) e o Projeto de Vida da Escola Kambiwá (*Id.*, 2009b), esses últimos referentes à Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz (EIKPFQ), localizada na Aldeia Nazário, Ibimirim-PE e na complementação dessas análises elegemos, ainda, a nível estadual a Matriz Curricular Indígena (2011).

Por sua vez, Bogdan & Biklen (1994, p. 180), afirmam que

[...] esses materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização. Por essa razão, muitos pesquisadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de “dados”.

Contudo, afirmam que “é exactamente por estas propriedades (e outras)”, que os pesquisadores, que assumem a abordagem qualitativa, os consideram favoráveis em suas investigações, visto que não há uma preocupação em se buscar a “verdade”, como é essencialmente idealizada, mas considera-se que esses documentos podem apresentar a “perspectiva oficial”, que orienta as diferentes intenções de como as instituições os difundem (*Id.*)

Por outro lado, Guba & Lincol (1981, apud LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39) apresentam algumas desvantagens de se utilizar os documentos nas pesquisas qualitativas, considerando que esses constituem, em parte, “amostras não- representativas dos fenômenos estudados”, pelo fato de apresentarem material restrito sobre o que se passa no cotidiano da escola, quando essa, deveria manter, de forma contínua, o detalhamento dos registros de atividades, experiências e resultados.

Assim, os autores (*Id.*), destacam ainda que os investigadores que não admitem a influência da subjetividade no conhecimento científico, condição essa que não se restringe apenas aos documentos, mas aos dados qualitativos em geral, questionam o uso de documentos.

Em contra partida a essas tendências, Bogdan & Biklen (1994, p. 181) comentam que, no que diz respeito aos documentos internos, provenientes de uma instituição, esses “podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização”

Nessa perspectiva, os documentos oriundos da escola pesquisada como o Regimento Interno (POVO KAMBIWÁ, 2009a), o Projeto de Vida do Povo Kambiwá (*Id.*, 2009b), como também ambientados na Secretaria de Educação, a exemplo da Matriz Curricular Indígena (PERNAMBUCO, 2011), organizada para atender as demandas do Setor de Normatização do Sistema de Educação do Estado de Pernambuco e do Ministério Público Estadual, se constituem em resposta as exigências no que se refere à apresentação oficial das tendências

administrativas e pedagógicas, nesse caso das escolas indígenas, antecidos pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 2005), a nível nacional.

Dessa forma, observamos que esse conjunto de documentos encontra-se imbricado, de um lado, pelas exigências institucionais e por outro, são resultado das necessidades apresentadas pelas escolas indígenas, se constituindo no âmbito das contradições de uma escola que se assume como diferenciada, mas que se insere no sistema estadual de educação e, como tal, sofre as pressões instituídas por essa via, apesar dos representantes dessas escolas terem a oportunidade de reivindicarem/agenciarem, nos encontros, seminários, reuniões e, sobretudo, no Conselho de Educação Escolar Indígena, políticas públicas educativas de respeito pela diversidade étnica e cultural de suas escolas.

Nessa dinâmica, de acordo com o Art. 1º, do Regimento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Pernambuco – CEEIN, esse, foi criado pela Lei 13.071, de 18/07/2006, regulamentada pelo Decreto nº 31.644, de 08 de abril de 2008, e se constitui num “órgão consultivo e de assessoramento, vinculado à Secretaria da Educação, e deliberativo sobre políticas, programas e ações de promoções e desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, de qualidade, em todos os níveis e modalidades de ensino, respeitadas as especificidades socioculturais de cada povo” (PERNAMBUCO, 2008b, p. 1).

Nesse sentido, destaca-se, ainda, que durante o ano, ocorre, em diferentes momentos, reuniões do CEEIN, na sede da Secretaria de Educação, ocasião em que participam lideranças e professores das Escolas Indígenas; representantes das organizações governamentais e não governamentais; assessores/as da Universidade de Pernambuco e da Universidade Federal de Pernambuco.

Nessa dinâmica, no âmbito dessa investigação, concordamos com Ludke & André (1986, p. 39) quando destacam que os documentos oficiais “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem (*sic.*) num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” apresentando dados da cultura escolar, sendo representativo dos valores, das intenções e da ideologia que permeiam a sua autoria, em diferentes instâncias.

Nessa perspectiva, Macedo (2010, p. 107), defende que a análise documental é “um recurso significativo na tradição metodológica da etnopesquisa”, constituindo-se “num recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a”

Assim, destacamos que o uso de documentos no estudo sobre as práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas da escola indígena, não se deu de forma “aleatória”. Um conjunto de intenções, conceitos e problemáticas guiaram a sua seleção, sobretudo, pela possibilidade desse material reafirmar ou não as categorias apresentadas nas entrevistas, na observação participante e no diário de campo (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 40).

Dessa forma, no âmbito da pesquisa qualitativa, sob inspiração da etnografia, a coleta de dados implica no aprofundamento de enfoques, que “não admite visões isoladas, parceladas, estanques” e acabam por apoiar-se num “processo unitário, integral” de triangulação que destaca, a partir das anotações de campo e por meio da observação participante e das entrevistas, o envolvimento do pesquisador/a, com a pessoa, ou informante e/ou com situações, que expressam conteúdos verbais e simbólicos, o que demandam a utilização de recursos múltiplos no desvelamento do fenômeno estudado (TRIVIÑOS, 1987, p. 137)

Nesse sentido, no dizer de Triviños (*Ibid*, p. 138), a técnica de triangulação na coleta dos dados,

[...] tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a macrorrealidade social.

Assim, essa tendência se insere nesse estudo, a partir dos processos e produtos elaborados pela investigadora, utilizando a observação participante, de forma fundamental, diário de campo, as entrevistas, e por meio dos elementos representados pelos documentos, e que se relacionam com a organização política e social da escola indígena, esses, sobretudo, oriundos da Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e a nível nacional, considerando que se propõem a orientar a dinâmica administrativa, pedagógica e etnocultural daquele espaço educativo.

Assim, esta seletividade, se refere a materiais que embasaram a relação entre as práticas educativas interculturais, e nessa dimensão as práticas pedagógicas, na perspectiva problematizadora e libertadora de Freire (2001, 2004, 2005a, b e c; 2011), o que pressupõe considerar a diversidade etnicocultural na Escola Indígena, a partir da Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz, retroalimentando os dados coletados e possibilitando a leitura e análise

dos mesmos, considerando a técnica de triangulação, anteriormente mencionada, como possibilidade de tratamento das informações colhidas sobre a problemática de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse contexto, faremos, a seguir, considerações sobre a forma como os dados coletados foram analisados.

3.4. Considerações sobre a análise dos dados coletados

Sob a ótica da análise dos dados coletados e considerando o confronto constante das concepções originadas da teoria e da empiria, nessa pesquisa, passamos a analisar os dados, decorrentes das interpretações dos conteúdos originados das observações participantes/diário de campo, entrevistas e análise documental, elegendo-se os temas ou categorias analíticas na delimitação e no reconhecimento de indicadores que permitiram realizar inferências ou deduções, utilizando-se de uma perspectiva dialética na análise do contexto político, social e cultural que expressam as práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas da escola indígena.

Por outro lado, no sentido de sistematizar as notas de campo, organizou-se uma um Esquema Geral para realizar as observações no campo de pesquisa (APÊNDICE C), com base em Triviños (1987, p. 154-158), registrando “as reflexões” da investigadora originadas face aos fenômenos; uma Ficha de Visitas (APÊNDICE A), com base em Tavares (2009), um Roteiro para as Entrevistas (APÊNDICE D) e o Diário de Campo (APÊNDICE E).

Nesse contexto, Triviños (1987, p. 139), comenta que, “no processo da pesquisa qualitativa” [...] a “Coleta de Dados” e a “Análise de Dados”, se desenvolvem em interação dinâmica, na busca de novas informações, “retroalimentando-se” constantemente, se constituindo, assim, “em duas fases que só didaticamente podemos falar, em forma separada deste tríptico enfoque no estudo de um fenômeno social”.

Nessa dinâmica, desde o início da pesquisa, realizamos um “procedimento essencialmente indutivo” que vai culminado com a organização de categorias, visto que verificamos, constantemente, fazendo “uso de procedimentos analíticos”, a relação entre as questões elaboradas inicialmente e os elementos que se apresentam no contexto do fenômeno estudado, no intuito de compreender a realidade investigada “como algo dialético” (LUDKE & MENGA, 1986, p. 42 e 45; ANDRÉ, 2012, p. 77).

De acordo com Erickson (1988, p. 18), “é importante notar que a análise dos dados” numa pesquisa etnográfica, “começa quando o observador ainda está no cenário de campo e continua mesmo após o tê-lo deixado”. Nessa perspectiva, a pesquisadora ao retornar ao campo de estudo, durante o ano de 2011, tentava rever elementos que contribuíram para subsidiar ou complementar as análises realizadas.

Assim, no intuito de investigar o conteúdo simbólico e a subjetividade dos dados recolhidos, recorreremos, inicialmente, a análise de conteúdo, para destacar a validade das inferências adequadas ou contestáveis sobre os dados em seu contexto. De acordo com Chizzotti (1998, p. 98) “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Nessa perspectiva, Ludke & André (1986, p. 41), explicam que “isso significa que no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só um conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões intuições”.

Nessa perspectiva, a reconstituição da cultura na escola indígena se deu a partir da tentativa de se responder as perguntas apontadas, inicialmente, utilizando a análise de conteúdo (BARDIN, 1988) para destacar as inferências, ao mesmo tempo em que se analisava os dados em seu contexto etnográfico, oportunizando a organização de outras questões que foram emergindo e se organizando em categorias analíticas que possibilitaram novas análises e interpretações, da cultura escolar, sobretudo, quando da sistematização dos dados coletados.

Por sua vez, no processo dessas análises e interpretações, Bardin (*Id.*, p. 108; HOLSTI 1969, apud LUDKE & ANDRÉ 1986, p. 41-42) explicam que a dinâmica da análise de conteúdo se inicia com a decisão sobre a “unidade de análise”, sendo que essa, se apresenta em dois tipos: “unidade de registro” e “unidade de contexto” cujas dimensões determinam dois critérios:

[...] o custo e a pertinência. É evidente que uma unidade de contexto alargado exige uma dimensão ótima, ao nível do sentido: se a unidade de contexto for demasiado pequena ou demasiado grande, já não se encontra adaptada; também aqui são determinantes, quer o tipo de material, quer o quadro teórico. De qualquer modo, é possível testar as unidades de registro e de contexto em pequenas amostras, a fim de que nos asseguremos de que operamos com os instrumentos mais adequados (BARDIN, 1988, p. 108).

Assim, na busca do conteúdo simbólico dos registros, o investigador poderá realizar a seleção de partes peculiares do conteúdo a fim de desempenhar a apreciação e destacar a assiduidade “com que se apresenta no texto, uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item, sendo que, em outras situações poderá ser mais propício explorar “o contexto em que determinada unidade ocorre, e não apenas a sua frequência” (HOLSTI 1969, apud LUDKE & ANDRÉ 1986, p. 42).

Nesse sentido, Bogdan & Biklen (1994, p. 221) comentam que

[...] à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação.

Por sua vez, Gibbs (2009, p. 60), destaca que a “codificação é a forma como você define sobre o que se trata os dados em análise. Envolve a identificação e o registro de uma ou mais passagens de texto ou outros itens dos dados, como partes do quadro geral” que são identificadas ou se relacionam “com um nome”, ou seja, o código que se constitui em temas ou categorias analíticas.

Assim, na perspectiva de Bardin (1988, p. 105-106) a análise temática consiste em descobrir “os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” em que o tema geral é utilizado como unidade de registro, com o intuito de estudar “motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências” considerando que “as respostas às questões abertas, as entrevistas (...) individuais ou de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base”.

Dessa forma, o material classificado como resultado das observações/notas de campo, entrevistas semiestruturadas e da análise documental, permitiram, a pesquisadora, elaborar um esquema de interpretação e de perspectivas do fenômeno estudado, destacando as intenções subjacentes aos mesmos. No entanto, concordamos com Angrosino (2009, p. 92) quando adverte que na pesquisa qualitativa e etnográfica “não existe fórmula” [...] “que possa servir de parâmetro para a análise dos dados coletados”, considerando a relação que Triviños (1987) apresenta de que o gerenciamento da coleta e análise se deu, nessa pesquisa, de forma simultânea em consonância, sobretudo, com as tendências da pesquisa qualitativa e sob inspiração da etnografia.

Nesse contexto, apresentaremos, a seguir, a caracterização da escola, da turma e dos participantes da pesquisa, no intuito de destacar elementos constitutivos do campo empírico de estudo.

3.5 O campo empírico de estudo: a Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz – Ibimirim/Pernambuco/Brasil

Destacamos que os recursos da observação participante/diário de campo, entrevistas e análise documental foram articulados como consequência das interpretações originadas a partir do campo de estudo que, como tal, se insere, na geografia do Estado de Pernambuco, sendo, portanto, influenciado pelos aspectos naturais, políticos econômicos e sociais da região.

O Estado de Pernambuco está dividido em cinco mesorregiões⁴³, modeladas pelas condições naturais, posição geográfica e formação econômico-social que se originam em três grandes regiões geográficas, a saber: Litoral-Mata, Agreste e Sertão, dividindo-se, ainda, em meso e microrregiões.

A mesor região do Sertão Pernambucano é formada por 4 microrregiões (Araripina, Salgueiro, Sertão do Pajeú e Sertão do Moxotó). Essa região assinala um clima semiárido, caracterizado por chuvas escassas e mal distribuídas, temperaturas elevadas, rios temporários e vegetação xerófila⁴⁴. Essa região enfrenta, ainda, períodos de seca e as maiores temperaturas do Brasil, além de apresentar a menor densidade demográfica do país, correspondente a 23,7 hab./km². Considera-se que essa é uma das regiões mais pobre do território pernambucano, em que as maiores cidades são: Serra Talhada, Arcoverde e Salgueiro. De acordo com o censo demográfico 2010 do IBGE, vivem nessa região uma população de 212.556 habitantes, sendo 133.324 habitantes na área urbana e 79.232 habitantes na Zona Rural (*Id*)

⁴³ As mesorregiões no Estado de Pernambuco são organizadas de acordo com os aspectos físicos como, clima, vegetação e temperatura. Os sites abaixo apresentam aspectos gerais da microrregião do Sertão do Moxotó. GEOGRAFIA DO BRASIL. Disponível em: <http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/sala_de_aula/geografia/geografia_do_brasil/pernambuco/brasil_pe_regioes_sertao>; <<http://www.pe-az.com.br/component/aceseach/search.html?query=povos%20ind%C3%ADgenas%20regi%C3%A3o%20do%20moxot%C3%B3>>; <http://www.pe-az.com.br/o-estado/regioes/296-sertao-do-moxoto.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2010. Os dados apresentados também podem ser pesquisados em Andrade (2003).

⁴⁴ Os aspectos físicos, econômicos e demográficos da região são apresentados pela relação que existe entre a demarcação do território e a ligação histórica e cultural tanto do Povo Kambiwá quanto dos demais povos indígenas do Estado de Pernambuco. Cf. Dias e Cordeiro (2005).

O território indígena Kambiwá, ocupa uma área equivalente a 31.495 ha⁴⁵ da micro região do Sertão do Moxotó, Zona Rural da Região de Desenvolvimento (RD) de Pernambuco/Brasil, cuja extensão territorial correspondente a 8.929 km², sendo constituída por sete municípios, a saber: Arcoverde, Betânia, Custódia, Ibimirim, Inajá, Manari e Sertânia, reunindo uma população de, aproximadamente, 189 mil habitantes, apresentando o Índice de desenvolvimento (IDH) é de 0,633(*Id.*). Dos municípios apresentados, destacamos Ibimirim e Inajá, com aldeias indígenas.

Na maioria desses municípios a população sobrevive, economicamente, de atividades com base na agropecuária, sendo que o município de Arcoverde é reconhecido como centro comercial, educacional e médico da região que, de acordo com a sua localização geográfica serve de escoamento de produtos e a passagem de pessoas, além de sediar diversas instituições estaduais e federais e apresentar um razoável número de indústrias (*Id.*).

Nessa região tem sido direcionados projetos, em andamento, que investem no desenvolvimento econômico e social da implantação do Eixo Leste da Transposição do Rio São Francisco, da Adutora do Agreste e da Ferrovia Transamazônica. Consolidam-se, ainda, três cadeias produtivas, como a caprinocultura, ambientada nos municípios de Custódia, Betânia, Ibimirim e Sertânia, a indústria de alimentos, têxtil e vestuário, da construção civil e de serviços, destacando-se a fabricação de doces em Custódia, a indústria têxtil em Sertânia e a prestação de serviços em Arcoverde e Custódia (*Id.*).

Nesse contexto, devido à precariedade do solo, a produção agrícola é limitada e se destina, “ao cultivo de milho, feijão, mandioca e palma, ou a extração de mel de abelhas, a maior parte destinada ao consumo interno, sendo que o excedente é comercializado nas feiras de Ibimirim e Inajá” (DIAS E CORDEIRO, 2005. p, 46).

Na complementação da alimentação alguns indivíduos se utilizam da atividade de caça de veado, preá, peba, tatu, dentre outros. Essa atividade foi dificultada pelo desmatamento promovido pelos fazendeiros e posseiros que se utilizam de uma corrente, presa por dois tratores para “promover a limpeza geral a fim de limpar a vegetação nativa, prejudicando diversas espécies animais e vegetais do local” (*Id.*).

Entre outras atividades econômicas desenvolvidas na região estão alguns criatórios caseiros de ovinos, caprinos, bovinos e suínos, além da produção de artesanato em madeira, palha do oiricuri, fibra do caroá e sementes, também utilizados nos rituais sagrados. Um dos mais importantes rituais vivenciados pelos índios Kambiwá é o Praiá, do qual participam

⁴⁵ Cf. PERNAMBUCO. **Povo Kambiwá**, s/d. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nepe/povosindigenas/kambiwa.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

somente os homens que se vestem com roupas feitas da fibra do caroá, cobrindo o corpo e o rosto para não serem identificados (POVO KAMBIWÁ, 2009b).

O ritual do praiá exige preparação e expressa um sentido religioso que não é revelado. Contudo, o povo “Kambiwá”, cujo nome significa “retorno a Serra Negra” (POVO KAMBIWÁ, 2009b, p. 2), incorpora festividades religiosas do calendário católico às suas tradições, a saber: Nossa Senhora da Saúde, 02/02; São Francisco, 04/10; Nossa senhora Aparecida, 12/10; Santa Luzia, 13/12, todas comemoradas na Baixa da Alexandra; Santa Bárbara, 04/12, na aldeia Pereiro; Padre Cícero, 20/07, na aldeia Nazário, além das novenas do mês de maio, comemoradas em todas as aldeias (POVO KAMBIWÁ, 2009b, p. 5).

Observamos, ainda que as atividades de sobrevivência física, cultural e étnica dos povos indígenas nessa região estão na dependência das condições climáticas e das políticas agrícolas e da terra, estando subordinadas as relações que são ao mesmo tempo, harmoniosas e conflituosas, sobretudo, na retomada de seus territórios (DIAS E CORDEIRO, 2005).

De acordo com Dias e Cordeiro (*Id*, p. 28) “a identidade étnica para os povos situados nessa região – assim como toda identidade, seja ela étnica ou não, - é construída sobre dois processos: um de reorganização social e outro de territorialização”. Considera-se que o território se configura num espaço de produção e de reprodução cultural, porque serve de inspiração no agir e interagir com o ambiente natural e com a sociedade envolvente. Caracteriza-se como ambiente de resistência na luta política e econômica pela reconstrução do patrimônio histórico e cultural dos povos indígenas, em contato com a população local e no estabelecimento de relações comerciais, afetivas, políticas, educacionais e religiosas (*Id.*).

Nesse “contexto intersocietário”, “os povos indígenas nessa região reelaboram a sua identidade étnica, recriando seus saberes e práticas sociais. Esse processo de reorganização é um desafio, pois a autoidentificação é um processo subjetivo que envolve organização, informação e auto-estima” (*Id.*).

Por sua vez, Macedo (2010, p. 85-86, grifos do autor) explica que o “trabalho de campo de inspiração qualitativa é certa “aventura pensada” sempre, de alguma forma em projeto e que demanda constantes retomadas”, pois “não lida com objetos lapidados nem com a procura confortável de regularidades”.

Assim, as constantes idas e vindas à escola pesquisada, por vezes, estavam subordinadas às condições naturais como períodos de Lua Cheia, pela participação dos Coordenadores, lideranças, professores, alunos e pais nos rituais de abertura dos semestres, em áreas afastadas da escola, denominadas de terreiros, ou pela ausência de líderes e

coordenadores, por estarem em encontros e seminários para discutirem políticas educativas para as escolas indígenas, ou no Curso de Licenciatura Intercultural. Contudo, esses supostos imprevistos possibilitaram a pesquisadora participar de “situações existenciais” que demandaram um melhor entendimento e envolvimento com a realidade pesquisada (FREIRE, 2005b, p. 117)

Por sua vez, no contexto da geografia do campo de pesquisa, destacamos que, na região do Sertão do Moxotó - Ipanema/PE-Brasil⁴⁶, nos municípios de Ibimirim, Inajá e Floresta se encontram os índios Kambiwá ocupando uma

[...] área de 31.495 ha, demarcada, homologada e desentrosada, todo território está sob posse dos índios. Tem uma população de 3.528 aproximadamente conforme levantamento da Fundação Nacional de Saúde. Está distribuída em nove aldeias: Baixa da Alexandra, sede do (PIN) Posto Indígena, Guela, Nazário, Pereiros, Serra do Periquito, Tear, Santa Rosa e Aldeia Barracão (POVO KAMBIWÁ, 2009b, p.5)

Nesse espaço, constatamos que, numa área localizada a 354 km do Recife/PE, as escolas indígenas Kambiwá, estão dispostas, estrategicamente, em dois pólos, um localizado na entrada da aldeia, o Pólo Nazário e o outro, o Pólo Baixa da Alexandra, adentrando a parte sul, sendo que o quadro de professores índios, alguns habilitados, outros não, “foi formado e escolhido pelo cacique, lideranças e comunidade juntos num projeto de luta pela educação indígena diferenciada em Kambiwá” (*Id.*, p. 9).

Dessa forma, ao comentar sobre o compromisso dos/as professores/as com a luta pelos direitos, e atrelando a esse objetivo ao papel da escola indígena, foi realizado um diagnóstico em que se perguntou “o que a comunidade espera da Escola para seus filhos”? (POVO KAMBIWÁ, 2008, p. 3) Destacamos que a resposta da maioria dos/as entrevistados/as foi

[...] que a Escola conserve nossa cultura e a nossa origem para que assim possa formar guerreiros fortes e com capacidades para defender seus direitos e cumprir seus deveres, sejam eles na luta pela terra, saúde e educação. Reconhecer e valorizar sua identidade étnica através do trabalho de pesquisa para assim termos nosso livro Kambiwá (*Id. ibid.*)

Dessa forma, a escola interfere no tipo de formação que se deseja para a valorização da cultura Kambiwá. Nesse contexto, estão distribuídas duas Escolas pólos, localizadas em duas aldeias e representadas no quadro a seguir:

46 Cf. ANDRADE, Manoel Correia de Oliveira. **Atlas Escolar de Pernambuco**. João Pessoa: GRAFSET, 2003, p. 14.

Quadro 7: Dados referentes às escolas indígenas no território Kambiwá em 2011.

ESCOLAS PÓLOS	ALDEIA/MUNICÍPIO	TURMAS	Quantitativo de alunos
Escola Estadual Indígena Kambiwá Aimberê	Aldeia da Baixa da Alexandra/INAJÁ	-Classes de Pré-Escola - 1, 2 e 3 -Telessala Ensino Médio -Educação de Jovens e Adultos- EJA - 1ª e 2ª Fases -1º ao 3º ano -4ª série -Classe multisseriada – onde são reunidos numa mesma sala, alunos da 1ª à 4ª série	350
Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz	Aldeia Nazário/IBIMIRIM	-1ª série, 4ª série -Classes multisseriadas, de 2ª e 3ª séries -Educação Infantil	150

FONTE: POVO KAMBIWÁ (2009b).

Sob a coordenação da Escola Estadual Indígena Kambiwá Aimberê, pólo localizado na Baixa da Alexandra, estão dois anexos que atuam na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos- EJA. Enquanto a Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz coordena as escolas indígenas, anexos: Escola São Francisco de Assis - localizada na Aldeia Pereiro; Escola Roseno Vieira, na Serra do Periquito e Escola Pereira de Lima, na Aldeia Barroão, Área de Retomada - que são áreas reconquistadas pelos povos indígenas⁴⁷ na luta pelo direito territorial indígena sobre as terras que tradicionalmente ocupam, de acordo com o artigo 231 da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988).

Seguindo a ordem desses fatos, é importante registrar que a pesquisa está ambientada na Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz,⁴⁸ localizada na Aldeia Nazário, município de Ibimirim/PE. Esta escolha se deu, inicialmente, pela aproximação da

⁴⁷ Os dados sobre a localização das escolas, distribuição de turmas e nº de alunos, foram informados pela Coordenadora Pedagógica da Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz, em visita realizada de 8 a 12 fev. 2010.

⁴⁸ Cf. Termo de Livre Consentimento Esclarecido - Apêndice B.

pesquisadora junto a Coordenadora Pedagógica Geral⁴⁹ das Escolas Indígenas da Aldeia Nazário, em conversas formais e informais, realizadas nos Seminários Pedagógicos coordenados pela Gerência de Direitos Humanos, Unidade de Educação Escolar Indígena, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, Brasil (GEDH/UEEI-SE/PE), desde 2006. Nessa perspectiva, apresenta-se, a seguir, a caracterização da escola pesquisada.

3.5.1 A escola pesquisada

A Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz (EIPFQ) está localizada às margens da BR-110, assim como os lugarejos que concentram a população indígena. Kambiwá, a partir das duas escolas pólos. Um fato curioso é que apesar de se atribuir o nome BR (Brasileira Rodovia), a referida estrada não tem os benefícios do asfalto e se caracteriza por uma abertura, organizada horizontalmente, que vai dos municípios de Ibimirí/PE até Petrolândia/BA. Essa condição tem dificultado o acesso de diferentes veículos à Aldeia, como por exemplo, o ônibus que faz o transporte dos passageiros que trafegam nessa região (Figura 03).

Figura 3: Vista de parte do lugarejo e da estrada que cruza a Aldeia Nazário.



FONTE: Arquivo da pesquisadora 7 e 8 fev. 2010.

Por outro lado, no âmbito da organização política, dos povos indígenas, a exemplo do Povo Kambiwá, o cacique é o líder responsável pela conquista de terras⁵⁰ e composição do Povo; enquanto que o Pajé é o líder religioso responsável pelos rituais sagrados, as tradições e as curas, e os conselheiros representam as famílias tradicionais da região como da linhagem

⁴⁹ Cf. POVO KAMBIWÁ, 2009b, p. 14-15.

⁵⁰ Cf. PERNAMBUCO. Povos indígenas de Pernambuco – mapa Kambiwá s/d. Disponível em: <www.ufpe.br/nepe/povosindigenas/mapakambiwa.htm>. Acesso em: 05 jan. 2010.

“Romana”, “Pereira”, “Lima”, “Pelonha”, “Anelino” e “Ricardos” dentre outras, além da liderança de cada aldeia (DIAS E CORDEIRO, 2005).

No entanto, na relação entre os líderes acima citados, as sociedades indígenas e a “experiência escolar”, “a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento de autodeterminação”. Estrategicamente as escolas indígenas, distribuídas no território Kambiwá, se configuram na luta pela retomadas das terras indígenas⁵¹. Inserem-se num espaço em que “a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até desconhecidos desta”, além de indicativo de posse da terra (BRASIL, 2005, p. 24).

Nesse contexto, a Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz (EIKPFQ), acompanha a estrutura física das demais escolas da rede estadual visto que segue, em geral, o padrão de engenharia designado para as mesmas. É composta de três salas de aulas, uma Sala de Coordenação, uma Sala de Professores, uma Sala de Secretaria, cinco banheiros, uma cozinha, um pátio e uma área aberta, onde se cultiva uma horta com plantas medicinais (Figura 04).

Figura 4: Fachada da EIKPFQ, na Aldeia Nazário.



FONTE: Arquivo da pesquisadora– 7 e 8 fev. 2010.

Na condição de escola pólo se vinculam a EIKPFQ as seguintes escolas: 1) Escola Indígena Kambiwá Pereira de Lima, na Aldeia Barracão: anexo da Escola Pedro Ferreira de Queiroz, funcionando em condições precárias, num galpão antigo, sem banheiro e nem cantina. Atende a 50 estudantes, distribuídos em turmas de educação infantil, multisseriada de

⁵¹ Cf. Mapa elaborado por professoras indígenas Kambiwá – Anexo F.

1ª a 4ª e educação de Jovens e Adultos (EJA) (POVO KAMBIWÁ, 2009b, p. 7); 2) Escola Indígena Kambiwá São Francisco de Assis, localizada na Aldeia Pereiro: composta por duas salas de aulas e um banheiro, atende a seis turmas, duas das quais funciona num salão de artesanato (*Id.*, p.8); 3) Escola Indígena Kambiwá Roseno Vieira, na Aldeia Serra do Periquito (*Id.*), funcionando em uma sala de casa de taipa, residência de uma família, onde falta mobiliário adequado, material didático e até água potável para o consumo humano (**Diário de campo, 7 e 8 de fev. 2010**).

Ainda sobre o campo de pesquisa, destacamos que o tempo conferido ao intervalo da merenda foi destinado, também, pela pesquisadora, para visitar diferentes espaços da Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz, passando pela Secretaria. Observamos que constam, nesse ambiente, equipamentos de apoio técnico como computador, impressora, ventiladores, TV, DVD, arquivos e demais elementos que compõe a estrutura de um espaço em que a documentação dos estudantes é organizada (**Diário de campo, 23 fev. 2011**)

Observamos, ainda, na Secretaria, um mural com o cardápio da merenda constando de: arroz, charque, suco de frutas, feijão, frango, macarrão, inhame, batata doce, omelete, sopa de legumes e de carne de bode, cuscuz, ovos, baião de dois, que é uma mistura de feijão, arroz e carne de charque, leite, iorgute e vitamina de frutas (*Id.*)

Por sua vez, na Sala de Coordenação, que também funciona como Sala do/as Professores/as se vê computadores, impressora, jornais, livros didáticos e paradidáticos; material de apoio como, diversos tipos de papéis, cola, tesoura, lápis de cor, canetas, etc. Nesse espaço as Coordenadoras e os/as professoras se reúnem, às vezes, no início e intervalo das aulas, ou em reuniões pedagógicas (*Id.*).

Percebemos, ainda que, em períodos de recesso escolar, as salas de aulas também podem ser ocupadas para aquelas reuniões. Por sua vez, no pátio da escola ocorrem atividades recreativas e culturais, como a dança do Toré, realizada semanalmente, todas as sextas-feiras, conduzida pelo Professor de Arte Indígena e apoiada pelos/as demais professores/as, Coordenadoras, pais e outros funcionários da Escola (*Id.*).

Voltando para a sala de aula, constatamos a dificuldade de fazer anotações mais detalhadas e, simultaneamente, participar das atividades de aprendizagem. Mediante esse fato, passamos a escrever tópicos do que aprofundaria, à noite, ou no contra turno, na Sala de Coordenação da escola, retomando os momentos vivenciados durante o dia. Realizamos, ainda, uma análise de material didático utilizado na turma pesquisada (*Id.*).

No levantamento dos dados sobre o campo de pesquisa, recebemos a informação que consta na escola um total de sete turmas, da Educação Infantil ao 6º ano (progressivamente estão sendo implantadas outras turmas/modalidades, desde 2010), num total de, aproximadamente, 150 estudantes, funcionando em três turnos, a saber: manhã, das 07h30min às 12h00min; tarde, das 13h00min às 17h30min; noite, das 18h40min às 21h30min. Tem um total de 18 professores/as em sala de aula, seis na Coordenação, um Coordenador de Arte Indígena, duas professoras atuando na secretaria; dois auxiliares administrativos; cinco merendeiras e três auxiliares de serviços gerais⁵².

De acordo com conversas informais junto a Coordenadora Local, neta do Sr. Pedro Ferreira de Queiroz, cujo nome se atribui a Escola, essa se originou na década de 1950, na residência daquele Sr, numa época em que a área indígena ainda não tinha sido demarcada. A primeira professora foi Dona Judith. Depois, a escola saiu da casa de Sr. Pedro, em meados dos anos de 1960, e passou a funcionar na residência da Profª Augusta Maria de Lima, mãe da referida Coordenadora, onde hoje se encontra, recebendo o nome de Escola Francisco Pereira, desconhecido pela comunidade Kambiwá, hoje. Naquela época, a escola estava subordinada ao município de Ibimirim/PE, sendo que as coisas eram resolvidas no município de Inajá. Segundo a referida Coordenadora, “após uma fase muito difícil”, construiu-se o primeiro prédio escolar em 31 de outubro de 1978, passando a ser regularizada. Nesse período, o Sr. Pedro adoeceu e chegou a falecer, sendo que, em 1979, a Secretaria de Educação do município designou uma pessoa idosa na comunidade Kambiwá, a Dona Finó, para se responsabilizar pela escola. Na época da estadualização, em 2002, a escola se encontrava em péssimas condições passando, de lá para cá, por reformas e ampliação (**Diário de campo, 20 de jan. 2011**).

Após o enfrentamento de condições precárias referentes tanto a estrutura física quanto pedagógica, administrativa e como resultado da luta do Povo Kambiwá por uma escola que atendesse as necessidades básicas de funcionamento, no ano de 2002, através do decreto nº 24.628, de 12 de agosto, a Escola se inseriu no processo de estadualização das escolas que funcionam nas áreas indígenas do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2002).

No que se refere à visão do Povo Kambiwá sobre a inserção da Escola, no Sistema Estadual de Educação, declaram:

Acreditamos que uma escola para ser indígena primeiro tem que ser do índio, organizada e planejada pelos índios, por isso nós, Kambiwá, estamos sempre tomando as primeiras decisões assim como fomos os primeiros habitantes deste

⁵² Dados fornecidos pela Secretaria da escola pesquisada, mediante documentação e Projeto de Vida da Escola Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009b).

território temos que ser os protagonistas da história de retomada das escolas dentro de nosso território (POVO KAMBIWÁ, 2009b, p.11)

Nessa perspectiva, em 2011, as aulas se iniciaram em 19 de janeiro, seguindo a necessidade do Povo, enquanto que nas demais escolas da rede estadual só ocorreram em fevereiro. A abertura do ano letivo foi realizada no terreiro da Aldeia Barracão, onde funciona a Escola Indígena Kambiwá Pereira de Lima, conforme mencionado anteriormente. Na ocasião, estiveram presentes as Coordenadoras, liderança, pajé, professores/as indígenas, estudantes, pais, demais membros da comunidade, além de representantes da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Foi servido um almoço e, em seguida, reforçando a religiosidade do Povo Kambiwá, deu-se início ao cerimonial do Toré, composto por homens jovens e adultos, vestindo os Praiás e entoando as toadas (**Diário de campo, 19 jan. 2011**).

Figura 5: Grupo de índios Kambiwá aguardando o momento do cerimonial de abertura do ano letivo das escolas indígenas, na Aldeia Área de Retomada.



FONTE: Arquivo da pesquisadora– 19 jan. 2011.

Figura 6: O ritual do Toré na abertura do ano letivo das escolas indígenas Kambiwá, na Aldeia Área de Retomada.



FONTE: Arquivo da pesquisadora– 19 jan. 2011.

Figura 7: Coordenadores, professores, estudantes, liderança, pais e funcionários, na abertura do ano letivo das escolas indígenas Kambiwá, na Aldeia Área de Retomada.



FONTE: Arquivo da pesquisadora– 19 jan. 2011.

Figura 8: Índios Kambiwá, tocando os maracás e cantando toantes, na abertura do ano letivo das escolas indígenas Kambiwá, na Aldeia Área de Retomada.



FONTE: Arquivo da pesquisadora– 19 jan. 2011.

No retorno para o lugarejo onde está situada a EIKPFQ, deu-se início a um Encontro Pedagógico (Figura 09) que, inicialmente tratou de uma avaliação do ano letivo de 2010, e, posteriormente, da gestão da escola e do planejamento para o ensino fundamental I e II (Diário de campo, 20 jan. 2011).

Figura 9: Coordenadores e professores participando de encontro pedagógico na Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz.



FONTE: Arquivo da pesquisadora– 20 jan. 2011

Nesse contexto, destacamos a preocupação do Povo Kambiwá com o papel social da educação, ao declararem:

Sonhamos com a educação em todos os aspectos, voltada à realidade de vida do povo Kambiwá, seja ética, moral, social e cultural. Por isso educação para o nosso povo tem um sentido amplo envolve os vários espaços da comunidade: os terreiros, a roça, as feiras etc. Essa educação acontece na relação com os mais velhos, com aqueles que trabalham na roça, com os pajés nos terreiro e com nossas lideranças (POVO KAMBIWÁ, 2009b, p.10).

Por sua vez, a turma pesquisada foi uma classe multisseriada⁵³, formada por 25 estudantes, sendo que treze de 3ª série, sete de 4ª série e cinco do 3º ano, esses últimos, não índios, oriundos de escolas municipais que deixaram de funcionar, numa área circunvizinha da Aldeia Nazário, e variando a idade entre nove e doze anos, com exceção de dois estudantes, cuja idade corresponde a treze e quinze anos.

Nesse sentido, o art. 28, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN destaca que

[...] na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III- adequação a natureza do trabalho rural (BRASIL, 1996).

Por sua vez, de acordo com as informações do MEC, o Programa Escola Ativa, no âmbito da educação do campo, se propõe a

[...] apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo; Fornecer e publicar

⁵³ As classes multisseriadas poderão ser organizadas na Zona Rural e se encontram inseridas, na atualidade, no programa Escola Ativa, do Ministério da Educação (MEC), se constituindo no âmbito das políticas públicas educativas do país e voltadas diretamente às escolas com multisseriação constituídas, quando numa determinada escola não se consegue um quantitativo de estudantes suficiente para compor uma determinada série ou ano. Assim, esses passam a compor uma única turma, com diferentes séries, num mesmo espaço físico e sob a responsabilidade de um único professor (Cf. BRASIL, 2009). Observamos que, do ponto de vista pedagógico, a classe multisseriada pesquisada, enfrentou desafios, dentre outros, quanto ao cumprimento do tempo escolar e a realização das atividades propostas, com vistas à aprendizagem dos alunos e que os livros didáticos do referido programa não foram utilizados pelo professor.

materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica (BRASIL, 2009, p.3).

No âmbito das classes multisseriadas, a legislação e as proposições do MEC que regem a educação do campo, no entendimento de Azevedo (2010, p. 163), esbarram nas dificuldades que os docentes enfrentam para atuarem nas escolas com essas classes, considerando-se a

[...] precariedade de infra-estrutura física das escolas, as limitações materiais e pedagógicas, a falta de condições apropriadas para a realização do trabalho docente nessas turmas e a falta de um projeto político-pedagógico que orientasse práticas condizentes à identidade e particularidades dos que vivem, trabalham e estudam no meio rural.

Essa realidade instigou a pesquisadora a investir numa relação de confiança, entre a Coordenação, liderança, professor da turma pesquisada, estudantes e pais, sendo reafirmada a capacidade da mesma em guardar confidencialmente algumas informações e realizar ações de aceitação no grupo, ao analisar as práticas educativas, no contexto das práticas pedagógicas da escola indígena, e ambientada numa classe multisseriada, na medida em que os envolvidos na pesquisa demonstravam disposição em ouvir, formular indagações e empreender flexibilidade para realizar adaptações.

Dessa forma, as conversas informais que intermediaram o acesso ao campo de estudo, se constituíram em elemento fundamental para o andamento da pesquisa, sem os quais seria inviável a realização do estudo (LUDKE & ANDRÉ 1986; ALVES-MAZZOTTI, 2001).

Nessa perspectiva, Lapassade (2005, p. 70) nos alerta que “quando se negocia o acesso ao campo, já se está no campo. Ao mesmo tempo, é preciso sempre renegociar tal ‘acesso’”, visto que “a relação com as pessoas deve ser sempre negociada e renegociada ao longo da pesquisa e não apenas uma vez”. Posteriormente, a cada ida e vinda ao campo de pesquisa, foi preciso comunicação com as Coordenadoras (Geral e Local) e com a gestora e colegas da GEDH/UEEI-SE/PE, subordinando essas visitas às atividades previstas no âmbito da Secretaria de Educação ou referentes ao Calendário do Ano Letivo de 2010 e 2011, da Escola pesquisada.

Destaca-se, ainda que, de acordo com o Modelo de Gestão (MG) as escolas indígenas Kambiwá, são regidas por: Coordenadoras Gerais, uma atuando no Pólo Nazário e outra no Pólo da Baixa da Alexandra, que exercem a função de participar de reuniões externas e internas trazendo informações e fazendo socialização para o conhecimento da comunidade, lideranças e professores, apoiando as demais funções, sendo que as decisões são tomadas

coletivamente mesmo ficando um Coordenador Geral, em cada pólo (POVO KAMBIWÁ, 2009b).

Por sua vez, os coordenadores internos, na ausência do Coordenador Geral respondem pela parte burocrática, realiza visitas às escolas e auxilia na parte pedagógica, além de responsabilizarem-se pela elaboração e distribuição da merenda; Coordenadores Pedagógicos que se responsabilizam pelo planejamento, acompanhando, orientando, apoiando e avaliando a prática pedagógica dos/as professores/as; Coordenador de Arte Indígena que acompanha e relata os trabalhos dos/as professores/as de arte; Secretário/a: se responsabiliza pela parte burocrática da escola, por pólo; Auxiliar administrativo, cuja função é de auxiliar o Secretário na parte burocrática, por pólo (*Id.*)

Assim, no contexto da organização social e política do Povo Kambiwá a Coordenação de Educação discute internamente os problemas, juntamente com o cacique e com representantes da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), encaminhando as decisões para a Secretaria de Educação, ou exigindo atendimento de demandas que são analisadas nos encontros, seminários e reuniões (POVO KAMBIWÁ, 2009b)

Essa organização se diferencia do modelo de gestão destinado às demais escolas da rede pública estadual de Pernambuco em que, através de cursos de formação continuada, avaliação e consulta na comunidade, se seleciona um gestor e um gestor adjunto para reger as ações pedagógicas e administrativas das escolas. Na escola indígena, se desconsideram o modelo de gestão de caráter universal e investem na possibilidade de efetivação da autonomia política que confere a cada indivíduo a capacidade de “integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação ou ajustamento” a modelos universais e hegemônicos de educação (*Id.*; FREIRE, 2005b, p.50).

Assim, no âmbito da organização política, social e educacional, que regem a escola indígena, na rede pública estadual de Pernambuco, delimitamos os participantes da pesquisa, utilizando o critério da função que exerciam tanto na escola pesquisada, quanto nas demais instituições, o que será apresentado a seguir.

3.5.2 Os participantes da pesquisa

Considerando a possibilidade da fase de observação, anteriormente citada, e no intuito de “preparar o acesso ao campo propriamente dito”, e que “a fecundidade de uma

etnopesquisa vai depender em muito do tipo do acesso conquistado”, em 2010, a pesquisadora, empreendeu uma pesquisa exploratória entre os meses de janeiro a março, realizando visitas às Escolas Kambiwá, com o objetivo de delimitar o campo de pesquisa.⁵⁴ Na ocasião contou com o apoio das Coordenadoras geral e local das Escolas Indígenas Kambiwá, e da gestora e colegas da Gerência de Educação e Direitos Humanos, Unidade de Educação Escolar Indígena, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (GEDH/UEEI-SE/PE) (MACEDO, 2010, p.87).

Assim, com a certeza da importância da escola pela valorização cultural do Povo Kambiwá, a pesquisadora empreendeu uma viagem exploratória, em 2010, no veículo da Coordenadora Local e, acompanhada pela mesma, às diferentes escolas da região, no intuito de participar da rotina de uma escola numa área indígena e decidir qual escola seria escolhida para o campo empírico da pesquisa (**Diário de campo, 07 e 08 de jan. 2010**).

Dessa forma, as primeiras viagens ao campo empírico de pesquisa se deram num veículo da Secretaria de Educação, aproveitando a necessidade de cumprir com visitas técnicas às escolas indígenas, com o intuito de apoiar as demandas originadas pela organização administrativa e pedagógica, enquanto que a hospedagem se deu, inicialmente, nas pousadas do município de Ibimirim/PE. As viagens posteriores foram realizadas em ônibus de empresas que fazem o percurso Recife/PE – Cabrobó/BA, geralmente saindo do Recife, capital do Estado de Pernambuco às 20h, e chegando ao município de Ibimirim aproximadamente à 1h da madrugada (**Diário de campo, 23 e 24 de mar. 2010**).

Nessas ocasiões, a pesquisadora contava com o apoio da Coordenadora Local e seu esposo, no ponto de descida dos passageiros que desembarcavam no município de Ibimirim/PE, além da acolhida na casa da sogra da referida Coordenadora. Quando o dia amanhecia, seguíamos para a Aldeia e lá a hospedagem ficava dividida entre as residências da Coordenadora Local, e de uma das filhas da Coordenadora Geral. Ambas, cediam, gentilmente, o quarto de seus filhos para acolherem a pesquisadora.

Por sua vez, de acordo com Vasconcelos (In: LIMA & Pacheco, 2006, p. 87), uma das características da pesquisa etnográfica é a “investigação de um grupo mais pequeno (*sic.*) de casos, ou talvez mesmo de um só caso em detalhe”. Essa possibilidade orientou na decisão de optar por apenas uma das Escolas Indígena do Povo Kambiwá para o estudo.

⁵⁴ Cf. Diário de campo, referente aos meses de jan. a mar. 2010 – Apêndice E. Apêndice A - Ficha de visitas às escolas indígenas Kambiwá.

Nessas viagens⁵⁵, percebeu-se o transporte de merenda, material de papelaria e outros, destinados às escolas anexas, vinculadas ao Pólo Nazário e, sobretudo, as dificuldades de acesso a algumas escolas localizadas no interior da vegetação natural que constitui a Aldeia Kambiwá, localizada nas Serras Negra e do Periquito.

Verificamos, ainda, que o território sagrado, para a prática de rituais, pelas diversas etnias é demarcado por serras ou outro tipo de acidente geográfico, extrapolando os limites políticos dos municípios e sendo considerado espaço de resistência cultural, de luta política e econômica, de onde se retira a sobrevivência física e se garante a sobrevivência cultural, decorrendo dessa proposição a localização das escolas indígenas (*Id.*)

Assim, a primeiras aproximações da pesquisadora com as pessoas que exerciam diferentes funções, na escola, campo de pesquisa, e em seu entorno, ou fora dela, contribuiu na escolha dos seguintes participantes: a Coordenadora Geral, Local e a Coordenadora Pedagógica, do Grupo Gestor da referida Escola; uma professora representante da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco - COPIPE, visto que essa Comissão intermedia as discussões e ações sobre a problemática indígena em diferentes espaços e instâncias, apoiando à causa indígena, a exemplo da participação nos Seminários Pedagógicos que ocorrem sob a coordenação da GEDH-UEEI/SE-PE ou nos fóruns e encontros; lideranças, pais, professor e alunos da turma pesquisada.

Optamos, ainda, escolher representantes das seguintes instituições: Gerência de Direitos Humanos, Unidade de educação Escolar Indígena, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (GEDH-UEEI/SE-PE); Gerência Regional de Arcoverde-GRE/Arcoverde e da Universidade de Pernambuco - UPE, por atuar na assessoria dos seminários Pedagógicos e da Formação Continuada, no Curso de Licenciatura em Educação Intercultural⁵⁶, essa, concluída em 2013.

No sentido de descrever algumas características dos participantes da pesquisa, a seguir, apresentaremos um quadro representativo, desses, atribuindo P1, P2, P3, etc. aos/as

⁵⁵ Cf. Diário de campo, referente aos meses de jan. a mar. 2010. Apêndice A - Ficha de visitas às escolas indígenas Kambiwá.

⁵⁶ Enfatizamos que o projeto de uma Licenciatura para professores indígenas na Universidade Federal de Pernambuco foi uma ação da política educativa de atendimento a formação de professores para uma modalidade de ensino específica, tendo como objetivo formar, em serviço, 450 professores das escolas indígenas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. Esses professores foram selecionados, através de um processo específico, entre os 639 professores indígenas existentes que já estão atuando nas escolas indígenas do Estado (PERNAMBUCO, 2006a). Destacamos que a Universidade Federal de Pernambuco, através da Pró-Reitoria Acadêmica (PROACAD) e da Diretoria de Desenvolvimento de Ensino estabeleceu o Centro Acadêmico do Agreste, em Caruaru/PE-Brasil, como Núcleo de Formação Docente, para o Curso de Licenciatura em Educação Intercultural para os professores indígenas (*Id.*). Por sua vez, a grade curricular desse curso (*Id.*) se propõe a incorporar os saberes indígenas através de uma estratégia de ensino cooperado na qual aluno e professor produzem conhecimentos sobre a realidade indígena (PERNAMBUCO, 2006a).

professores/as que participaram da pesquisa na escola, campo de estudo, e nas demais instituições.

Quadro 8: Caracterização dos participantes da pesquisa no campo de estudo e nas demais instituições.

PARTICIPANTES	FAIXA ETÁRIA	GRAU DE ESCOLARIDADE	FUNÇÃO	CARGO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	TIPO DE VÍNCULO
P1	54	Licenciatura intercultural-cursando em 2011	Professora	Coordenadora Geral	38 anos	Efetiva
P2	35	Licenciatura intercultural-cursando em 2011	Professor	Professor	04	Contrato
P3	35	Licenciatura intercultural-cursando em 2011	Professora	Coordenadora local	12	Contrato
P4	34	Licenciatura intercultural-cursando em 2011	Professora	Coordenadora pedagógica	11	Contrato
P5	34	Licenciatura intercultural-cursando em 2011	Professor	Professor	07	Contrato
P6	32	Normal médio	Professora	Auxiliar de secretaria	Não tem	Contrato
P7	35	Normal médio	Professora	Auxiliar de secretaria	06	Contrato
P8	33	Mestrado	Professora	Chefe da Unidade de Educação Escolar Indígena	05	Efetiva
P9	45	Especialização	Professora	Técnica educacional na Gerência Regional – Arcoverde, da Secretaria de Educação do Estado de PE.	18	Efetiva
P10	45	Pós - doutorado	Professora	Professora	06	Adjunta UPE

De acordo com os dados acima apresentados, os envolvidos na pesquisa se encontram na faixa etária entre 32 e 54 anos, sendo que em sua maioria, não tem formação superior ou estavam, em 2011, completando essa formação e têm, com exceção de uma, experiência

profissional entre 04 e 38 anos. Os que atuam na escola pesquisada exercem diferentes cargos e têm como vínculo empregatício o contrato que, apesar do tempo de vigência ser de cinco anos, se renova além desse prazo pela indefinição das políticas públicas educativas em organizar concurso público para atender a demanda de professores nas escola indígenas.

Por sua vez, a seguir, apresentaremos a caracterização dos estudantes da escola pesquisada.

Quadro 9: Caracterização dos estudantes da escola pesquisada.

ESTUDANTES	SEXO	IDADE EM 2011	SÉRIE/ANO
E1	M	9	3º ano
E2	M	15	3º ano
E3	F	11	3º ano
E4	F	9	3º ano
E 5	M	10	3ª
E6	F	10	3ª
E7	F	10	3ª
E8	F	10	3ª
E9	F	10	3ª
E 10	M	10	3ª
E11	M	15	3º ano
E12	M	10	3ª
E13	M	13	3ª
E14	M	10	3ª
E15	M	13	3ª
E16	M	10	3ª
E17	F	10	3ª
E18	M	13	3ª
E19	M	12	4ª
E 20	M	11	4ª
E 21	M	12	4ª
E 22	F	12	4ª
E 23	F	12	4ª

E24	F	11	4 ^a
E 25	F	11	4 ^a
TOTAL= 25			

De acordo com os dados acima apresentados, do total de 25 estudantes da turma pesquisada, temos uma faixa etária que vai de 9 a 15 anos, sendo que desses, 13, estão cursando a 3ª série; enquanto 07, a 4ª série e 05, o 3º ano.

Em síntese

A metodologia qualitativa, no âmbito desse estudo, implicou na possibilidade de delimitarmos, de forma aproximada, os significados percebidos no convívio com as pessoas, com as situações e com o local de pesquisa, estabelecendo uma visão pormenorizada da realidade investigada, extraindo informações que se propuseram a oferecer um acervo de afirmações que indicam a existência de um mundo cultural que precisava ser desvelado.

Nessa perspectiva, nos inspiramos na abordagem etnográfica, no contexto dos estudos atuais que ocorrem na área de educação, no intuito de compreender as múltiplas tendências que influenciaram os pressupostos dos princípios e suposições que orientaram a dinâmica e a complexidade da pesquisa, em seu contexto histórico, valorizando os imprevistos e privilegiando o que aparentava ser secundário, no âmbito da conduta social dos indivíduos.

Dessa forma, extrapolamos a simples observação e descrição do fenômeno estudado e buscando entender a cultura alojada, no âmbito da pesquisa, a partir do acervo de suas singularidades, ou seja, no contexto do sentido e dos significados que as pessoas conferiram as ações e aos eventos que perpassaram a prática pedagógica na escola indígena e em seu entorno.

Nesse contexto, nos propomos, a seguir, a realizar uma análise das concepções que perpassam os documentos representativos do debate sobre as práticas educativas interculturais, na dinâmica das práticas pedagógicas na escola indígena.

CAPÍTULO 4 - Análise dos documentos referentes às práticas educativas interculturais, na dinâmica das práticas pedagógicas da escola indígena

Nota introdutória

Conforme referido no capítulo metodológico, os documentos analisados contribuíram para evidenciar o discurso oficial sobre a efetivação ou não das práticas educativas interculturais, no contexto das práticas pedagógicas, na Escola Indígena, a partir da Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz, considerando-se as mesmas dimensões que nortearam as observações e as entrevistas, ou seja: práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas, a partir da escola indígena; políticas públicas de educação intercultural e escola indígena; diversidade étnica /cultural e singularidade.

Nessa perspectiva, buscamos nesses documentos evidências sobre os fundamentos que justificaram a concepção tradicional e/ou inovadora de educação na escola indígena, sendo que, correlacionamos a essa última às proposições apresentadas por Freire (2005b e c) quando defende uma tendência problematizadora e libertadora de educação na formação educacional dos indivíduos.

Dessa forma, no que se refere à análise documental na pesquisa verificamos, sobretudo, as concepções de educação que constituíram, a nível nacional, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 2005), o Regimento Escolar Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009a) e o Projeto de Vida da Escola Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009b), ambos referentes à Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz (EIKPFQ), sendo que, na complementação dessas análises elegemos, ainda, a nível estadual a Matriz Curricular Indígena (PERNAMBUCO, 2011).

Enfatizamos que, apesar desses documentos terem sido citados em diversas partes dessa Tese, decidimos realizar um estudo detalhado sobre as concepções que os regem, na perspectiva das práticas educativas interculturais, a partir das práticas pedagógicas, na escola indígena, no intuito de perceber a relação ou não desses com as percepções oriundas das observações/notas de campo e das entrevistas.

Nesse contexto, iniciamos com a análise do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 2005), no sentido de visualizar os fundamentos e as orientações pedagógicas que norteiam a educação escolar indígena no Brasil.

4.1 Análise do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

Constatamos que os “documentos oficiais” que se referem à educação brasileira, podem ser identificados como a norma instituída que se propõe a assumir um discurso que desconsidera privilégios sociais, culturais e políticos. Parte dessas prescrições legais está presente no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), no intuito de viabilizar as proposições contidas nos Arts. 75 e 76 da LDBEN/96 que, de acordo com Grupione (2001, p. 21), preconizam:

Artigo 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

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

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

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

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

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

Assim, sob essa ótica, descreveremos e analisaremos a segunda edição do RCNEI (BRASIL, 2005), a qual apresenta como preocupação inicial dos professores indígenas a reafirmação da necessidade de “contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos”, se propondo ainda que o que “foi escrito [...] possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações” que se efetivam na prática das escolas indígenas (*Id.*, p. 11).

Nessa perspectiva, os participantes da elaboração do RCNEI (BRASIL, 2005), esclarecem que os princípios que regem a legislação sobre a organização curricular na escola indígena conferem aos povos indígenas a possibilidade de constituírem formas diferenciadas de instituir a escola, pela adoção de um calendário específico que possa garantir a autonomia quanto à definição dos conteúdos a serem trabalhados.

No entanto, advertem que essas proposições esbarram nos entraves para a efetivação do proposto ou pelo “desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas da sala de aula, os objetivos que se quer alcançar” ou pela burocracia dos órgãos locais que regem a educação nas diferentes partes do país (*Id.*, p. 12).

Dessa forma, no documento, se reconhece a necessidade dos sistemas estaduais e municipais de educação em revisar os mecanismos jurídicos que instituíram na sociedade brasileira uma educação representada pela homogeneidade, reafirmando que “só uma (re) avaliação contínua da atuação pedagógica pode assegurar que tal atuação esteja sendo capaz de promover, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito a suas particularidades linguístico-culturais” (*Id.*)

Assim, o RCNEI, anuncia uma intenção de se problematizar a prática pedagógica, em ambientes específicos como a escola indígena, correlacionando-se com as concepções de educação que se associam a um “empenho de reflexão para que seja práxis”, conforme orientadas por Freire (2005c, p 59), e que demandam a percepção de que, o diálogo crítico possa favorecer a conscientização.

Nessa perspectiva, de forma contraditória, o documento apresenta um caráter geral e abrangente quando aponta que cabe a rede estadual e municipal, e aos professores indígenas a responsabilidade sobre a “grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil” sem, contudo, definir proposições para a superação dos impasses que impedem a efetivação da educação escolar indígena, em sua essência e prerrogativas, no âmbito das diferentes instâncias governamentais e segmentos da sociedade brasileira (*Id.*, p. 12).

Assim, no âmbito das contradições que originaram o documento, se esclarece que “os fundamentos gerais de ensino e aprendizagem” contidos no RCNEI (*Id.*) se reportam “para todo o Ensino Fundamental”, referindo-se as sugestões de conteúdos, por exemplo, a serem estudados nas diversas disciplinas, nessa fase (*Id.* p. 14).

Em contra partida, ao analisarmos as “Orientações Pedagógicas para a Orientação Curricular” em História, Geografia, Ciências e Arte, apresentadas no referido documento, destacamos a indicação de “Temas de estudo” para cada uma dessas disciplinas, inserindo, nessa organização curricular, a possibilidade de se ampliar a estrutura disciplinar dos saberes/conhecimento, o que demanda o entendimento de que as disciplinas em si “nunca são a finalidade” da aprendizagem porque a validade de seus conteúdos está condicionada aos estudantes e as suas necessidades educativas, conforme apontado por Zabala (1998, p. 143).

Observou-se, ainda que, a Ficha Técnica, apresentada nas páginas finais do documento é composta, por trinta e cinco nomes a quem se atribui a autoria do texto, sendo que apenas quatro desse total são professores indígenas e sete da Comissão Pró-Índio, ou contribuem com essa regularmente. Por sua vez, na lista dos que enviaram suas contribuições para a fundamentação das proposições do RCNEI se encontram dez representantes de duas das onze etnias que compõem a população indígena no Estado de Pernambuco, a saber, três do Povo Tuxá e sete do Povo Xucuru (BRASIL, 2005).

Assim, percebemos que o documento apresenta forma e conteúdo indigenista, e não indígena, mesmo quando seus colaboradores utilizam a estratégia de destacar, ao longo do documento, opiniões, produções de fotos e desenhos de representantes dos professores indígenas do Amazonas, Roraima, Acre, Bahia, Pernambuco, Mato Grosso, dentre outros.

Assim, essa representação legítima, de um lado, a ideia de um modelo que apresenta proposições para a educação escolar indígena e, por outro, justifica a atuação dos que exercem a assessoria/consultoria junto ao Ministério da Educação, delimitando-se um conjunto de titulares e suplentes no âmbito do Comitê Nacional de Professores Indígenas, posteriormente, Conselho Nacional de Professores Indígenas, que assumem o suposto direito de tutelar as políticas públicas educacionais que se propõem a atender uma educação escolar indígena diferenciada e bilingue.

Essa tendência se apóia num projeto educativo que reflete “conflitos de interesses, divergências e convergências” que se organizam no âmbito de uma “lógica única, portadora de intencionalidade” e que apontam para um paradoxo entre o que se defende nas políticas públicas educativas, e a concretização dos direitos de cidadania, no contexto das desigualdades sociais, na atualidade, de acordo com as proposições apontadas por Oliveira (In: FERREIRA & OLIVEIRA, 2009, p.19-20).

Nesse contexto, ressalta-se que os depoimentos dos professores indígenas na produção do RCNEI (BRASIL, 2005) no nosso entendimento, poderá se constituir em subsídios críticos para a organização do embasamento pedagógico e das decisões curriculares, nas escolas indígenas, considerando-se o sentido e o significado do que foi dito.

Dessa forma, concordamos com Ludke & André (1986, p. 39) quando destacam que esses documentos “não são apenas uma fonte de informações contextualizadas, mas surgem (*sic.*) num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” apresentando dados da cultura escolar e sendo representativos dos valores, das intenções e da

ideologia que permeiam a sua autoria, em diferentes instâncias, conforme destacamos no capítulo metodológico.

Nessa perspectiva, os assessores/consultores que coordenaram a elaboração do RCNEI, reconhecem que “esse Referencial se propõe apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares”, podendo se constituir como base de uma versão inicial do que se “conseguiu reunir, registrar e refletir, sobre o trabalho de construção da Educação Escolar indígena no Brasil, devendo ser reescrito, aprimorado e ampliado mais à frente” (BRASIL, 2005, p.14 e 16)

Por outro lado, o documento apresenta uma estrutura que se divide em duas partes sendo a primeira denominada “Para começo de conversa”, seguindo a tendência de padronizar um modelo de educação para a escola indígena. Nessa parte se propõe a compartilhar os “fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma educação escolar indígena” com os agentes e órgãos afins, recentemente envolvidos com a problemática, sendo que seu conteúdo apresenta um caráter abrangente porque aponta “questões comuns a todos os professores e escolas” sem, contudo, deixar de reconhecer e incentivar a organização de programas curriculares diferenciados, de acordo com as especificidades históricas e étnicas da sociedade brasileira (BRASIL, 2005, p. 14; 18-49).

Por sua vez, a segunda parte do documento, sob o título “Ajudando a construir os currículos escolares” se apresenta como possibilidade de subsidiar a prática pedagógica dos professores indígenas, destacando conteúdos curriculares que se propõem a dar suporte ao ensino das disciplinas de Línguas – portuguesa e indígena, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte e Educação Física no Ensino Fundamental.

Dessa forma, reiteramos que o formato desse documento se compatibiliza com as tendências de organização curricular desenvolvidas pela educação tradicional, de acordo com a estrutura de vários manuais que são disponibilizados para as escolas dos diferentes sistemas de ensino no Brasil, quando apenas ressaltam uma abordagem menos preconceituosa ao se referirem aos índios ou, quando no âmbito da burocracia dos setores vinculados as secretarias de educação, os que gerenciam a educação escolar indígena, manifestam o não reconhecimento da população indígena nas diferentes regiões do país.

Assim, considera-se que o RCNEI (BRASIL, 2005), apresenta uma nova versão para a tradicional educação escolar indígena, ao elencar conteúdos, ambientados em disciplinas, o que poderá estimular a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos conservadores, em

semelhança aos que são elaborados em algumas escolas não indígenas da Rede Estadual de Pernambuco.

Nesse contexto, Freire (2011, p. 67-68) explica que a visão crítica da realidade se insere num “processo de orientação dos seres humanos no mundo”, ou seja, deverá existir a partir de uma “relação entre a consciência do projeto proposto e o processo no qual se busca sua conscientização”, sendo que essa condição “é a base da ação planejada dos seres humanos, que implica métodos objetivos e opções de valor”, o que sugere percebermos que o “outro ou outros”, não podem fazer doação ou prescrever o conhecimento (FREIRE, 1983, p. 53 e 57).

Assim, seguindo as proposições de Freire (1983 e 2011), anteriormente apontadas, Candau (2008, p. 25) argumenta que a cultura escolar ainda permanece arraigada a lógica da uniformização e homogeneização, sendo que, em contraposição a essa tendência, destaca que

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou subalternização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

Dessa forma, a proposta pedagógica de uma educação intercultural converge, de acordo com Stoer (1994, p. 12), para “um princípio ético e político” que precisa se efetivar no discurso dos documentos oficiais e na reorientação das práticas dos/as professores/as, como também na própria seleção dos saberes, na escola indígena,

Nesse contexto, no intuito de perceber os fundamentos e as concepções que regem a educação escolar indígena em Pernambuco, a partir da Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz (EIKPFQ), campo de estudo, a seguir procederemos à descrição e a análise dos documentos “Regimento Escolar Kambiwá” e “Projeto de Vida da Escola Kambiwá”.

4.2 Descrevendo e analisando o Regimento Escolar Kambiwá da escola, campo de estudo

A organização do documento Regimento Escolar Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009a), para a Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz, está sob a jurisdição, do Pólo Nazário e se encontra vinculada à Gerência Regional de Educação do Sertão do Moxotó-Ipanema/Arcoverde, sob a manutenção do Governo do Estado de Pernambuco.

Portanto, existe uma prerrogativa institucional pela elaboração do documento, condicionando a sua elaboração a autorização de funcionamento oficial da escola.

Nesse contexto, a elaboração do Regimento Escolar Kambiwá (*Id*, Art. 1º), contou com a participação dos professores/as e lideranças indígenas, representantes do povo Kambiwá

[...] sob a coordenação geral e pedagógica das escolas jurisdicionadas ao Pólo Nazário, tomando como base o que preconizam a Constituição Federal de 1988, a Constituição Estadual (1990), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, Parecer 14/99, Resolução Nº 03/99 e tem como propósito, em linhas gerais, garantir a unidade filosófica, político-pedagógica de gestão e estrutura funcional das escolas indígenas.

De acordo com o apresentado, na composição organizacional do Regimento, destacamos a intenção de retomarmos os fundamentos contidos na legislação que trata da educação escolar indígena, no sentido de reafirmar as concepções que regem a valorização da etnia Kambiwá, ao propor a “oferta de um ensino que apresente o conhecimento de forma intercultural e respeite a diversidade cultural do povo e de outros povos, valorizando o processo histórico a ser vivenciado no dia-a-dia” (*Id.*, parágrafo 1º).

Dessa forma, a interculturalidade se expressa como princípio filosófico no contexto educacional da formação do estudante e no âmbito do conjunto das proposições que se apresentam no inciso V, referente aos “Princípios Educacionais da Escola”, traduzindo a concepção de homem e de sociedade que o Povo Kambiwá quer formar, quando defendem o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas articuladas com o conhecimento interdisciplinar, baseada nos eixos temáticos (terra, identidade, história, organização e *interculturalidade*) que norteiam a educação escolar indígena Kambiwá (*Id.*, grifo da pesquisadora).

Nesse sentido, o documento aponta uma tendência inovadora quanto à organização dos saberes/conhecimento, sendo que, quando insere o tema “interculturalidade”, parece fazê-lo como perspectiva que “ênfatisa o reconhecimento e a interação entre diversas pessoas e grupos em que as diferenças - de gênero, orientação sexual, étnico-raciais, religiosas, entre outras – estão dinamicamente presentes, em contínuo processo de construção”, conforme defendido por Candau (2000, p. 24).

Sob essa ótica, o Capítulo I – “Das Diretrizes Pedagógicas da Escola” contempla a possibilidade da “interação dos cinco eixos norteadores (terra, identidade, história, organização e interculturalidade) nas diversas áreas de conhecimento, permitindo a articulação das atividades didático pedagógicas” (*sic.*), e o Capítulo II- “Da Organização

Curricular”, Art. 10º, “que as Escolas Indígenas elaboram seus currículos interculturais de acordo com os cinco eixos norteadores da educação escolar indígena, observando-se as legislações vigente, valorizando a cultura do povo, visando a formação do estudante conhecedor de sua história e participantes da vida em comunidade” (*Id.*).

Nesse contexto, concordamos com Bogdan & Biklen (1994, p. 181) quando comentam que os documentos internos, provenientes de uma instituição, “podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização”, conforme debatido no capítulo metodológico.

Dessa forma, ressalta-se que, no âmbito das categorias analíticas propostas para esta investigação, a perspectiva da interculturalidade, apresentada no documento do Regimento Escolar Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009a), se contrapõe, oficialmente, na visão de Candau (2000, p. 53), a cultura escolar padronizada e considerada “universal”, se fazendo presente como componente inovador que poderá se reger por uma educação problematizadora e libertadora, conforme as proposições de Freire, (2005a e b).

Assim, o documento ressalta, ainda, que a possibilidade de inserção do eixo interculturalidade, no Art. 9º, inciso VI, entre os cinco eixos norteadores da educação escolar indígena, poderá “assegurar ao estudante o acesso aos conhecimentos necessários para a sua formação intelectual-sócio-afetiva e sua participação voltada para as ações desenvolvidas pelo o povo e pela sociedade envolvente” (POVO KAMBIWÁ, 2009a, p. 5).

Dessa forma, no âmbito desses argumentos, reconhecemos o esforço da escola indígena em investir numa educação diferenciada e concordamos com Fino (2000, p. 385) quando comenta que “inovar na escola é, de alguma maneira, desafiar uma certa rotina de fazer as coisas, procurar novos pontos de vista para compreender os fenômenos, buscar fundamentação em teoria nova, promover um reencontro com a atualidade”.

Nesse sentido, existe uma intenção de se romper com a estrutura organizacional curricular da escola tradicional quando se delineiam os princípios filosóficos e pedagógicos nas proposições apresentadas no Regimento Escolar Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009a). Contudo, quando se defende, no Capítulo I - Das Diretrizes Pedagógicas da Escola, inciso III, “a interação dos cinco eixos norteadores (terra, identidade, história, organização e interculturalidade) nas diversas áreas de conhecimento, permitindo a articulação das atividades didático pedagógica”, perpassam o entendimento de que essas áreas se vinculam as diferentes disciplinas e seus respectivos objetivos, o que denota aspectos de uma educação linear e conteudista (*Id.*)

Assim, sob a ótica de uma educação com elementos inovadores, mas perpassada por características organizacional da educação tradicional o “Capítulo II- Da Organização Curricular”, do Regimento apresenta:

Art. 11- O currículo será sintetizado sob a forma de Matriz Curricular, na qual consta (*sic.*) os componentes curriculares e respectivas cargas horárias, números de semanas e dias letivos semanais, anuais e observações referente aos cinco eixos norteadores e temas transversais, como parte integrante desse Regimento.

Art. 12- A organização curricular das Escolas Indígenas contemplam a base nacional comum e os cinco eixos norteadores, atendendo as particularidades locais e regionais da cultura, da organização social e da economia. Assim considerando: a base nacional comum contemplando disciplinas obrigatórias, em âmbito nacional, abrangendo o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, da arte e da educação física; no tratamento do ensino das disciplinas afins dar-se-á enfoque ao estudo da história e cultura indígena, conforme dispõe a legislação vigente.

Nesse contexto, podemos repensar a prática educativa, ou a educação, no âmbito das práticas pedagógicas que se regem pelas tendências que, de acordo com Saviani (2005, p. 2), se ancoram nas correntes renovadoras que transitaram de Rousseau (1712-1778), passando, de certa forma, por Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), dentre outras, até chegarem ao construtivismo de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), em que “como aprender” passou a estar de alguma forma, sempre presente nas discussões sobre as atividades docentes, embora não se encontrasse em inglês uma palavra que denominasse essa possibilidade, conforme apontado na linha construcionista de Papert (2008), investindo-se, assim, na reconstrução e (re) significação dessas.

Nesse sentido, Papert (*Id.*, p. 88, grifo do autor) denuncia o desequilíbrio semântico que denominam termos que persistem em priorizar métodos na educação de ensino e não de aprendizagem, justificando que “o que está faltando é uma palavra paralela para aprender”.

Por outro lado, reforçamos que, no mesmo ano em que foi elaborado o Regimento Interno (RI), também se empreendeu esforços da Coordenação, na escola indígena Kambiwá, para a organização do documento referente ao Projeto Político Pedagógico, denominado pela escola Kambiwá de “Projeto de Vida do Povo Kambiwá” (POVO KAMBIWÁ, 2009b), no intuito de atender as exigências do Setor de Normatização da Secretaria de Educação do Estado de PE, que condiciona a autorização do funcionamento de qualquer escola da rede estadual, a partir da apresentação dos referidos documentos (**Diário de campo, 20 de janeiro de 2011**).

Nesse contexto, a seguir, passaremos a analisar as concepções de educação que regem o documento “Projeto de Vida do Povo Kambiwá”.

4.3 Descrevendo e analisando o Projeto de Vida da Escola Kambiwá.

No bojo das prerrogativas que regem os documentos que se vinculam aos aspectos administrativos e pedagógicos da escola pesquisada, procederemos à análise do Projeto de Vida da Escola Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009b), ou Projeto Político Pedagógico, identificando, na sua estrutura organizacional, semelhanças com o Regimento Interno quando os envolvidos reconhecem na legislação e na participação dos/as professores/as, lideranças, pais e alunos elementos essenciais para sua elaboração

Nessa perspectiva, no âmbito do Projeto de Vida da Escola Kambiwá (*Id.*, p. 4) os/as professores/as da escola indígena justificam que

[...] o Projeto Político Pedagógico que apresentamos, é um plano em que está fundamentado na LDB 9394/96 e baseado na história dos nossos antepassados, considerando a organização sócio política do povo Kambiwá. Este projeto traz a forma de organização de todas as escolas que nosso povo vivência e deseja na perspectiva de ampliação para melhor qualidade de ensino para o nosso povo atual e gerações futuras.

Dessa forma, percebemos a preocupação com a valorização da cultura do Povo Kambiwá, com o tipo de ensino, ou concepções que poderão reger a aprendizagem, e a necessidade de parceiros, considerando-se que o plano de educação para a escola indígena, ou “como dizem o não índio” o Projeto Político Pedagógico (PPP) e “que passamos a chamar de Projeto de Vida da Escola Kambiwá deve ser organizado com a contribuição da opinião da comunidade escolar em geral e contando com a assessoria do Centro de Cultura Luiz Freire”⁵⁷ (*Id.*)

Dessa forma, ainda no referido documento (*Id.*) os envolvidos em sua construção enfatizam que

[...] as escolas Kambiwá estão realmente de acordo com a nossa cultura todos os professores e as crianças dançam o seu toré e cantam os seus toantes estamos criando a nossa farda escolar com nome da Escola a frase “ensino diferenciado” e o aió como símbolo destaque de Kambiwá. Estamos implantando na abertura das nossas aulas uns cânticos de toré puxado pelos alunos, um canta e os demais acompanham com seu maracá e sempre que tiver apresentação todos os alunos dançarão com suas saiotas. Nas aulas de educação física nunca esquecer o toré.

Assim, o documento se propõe a preservar a cultura e a tradição do povo Kambiwá, de acordo com a atenção que se dá aos elementos constitutivos dessa, com as atividades realizadas na escola, na defesa por uma educação diferenciada, quando os participantes na

⁵⁷ O Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF) é uma organização não-governamental que atua apoiando os/as professores/as, liderança e comunidade, na produção de material didático específico e de documentos referentes à escola indígena.

elaboração do documento Projeto de Vida do Povo Kambiwá (2009b, p. 11 e 12) explicam sobre a educação que almejam e sobre a função social da escola indígena Kambiwá enfatizando que

[...] a educação que queremos é uma educação de qualidade que respeite a metodologia adotada por nós e o que queremos para o futuro do nosso povo [...] Sonhamos com a educação em todos os aspectos, voltada à realidade de vida do povo Kambiwá, seja ética, moral, social e cultural. Por isso educação para o nosso povo tem um sentido amplo envolve os vários espaços da comunidade: os terreiros, a roça, as feiras etc. Essa educação acontece na relação com os mais velhos, com aqueles que trabalham na roça, com os pajés nos terreiro e com nossas lideranças.

Nessa perspectiva, a educação que a escola indígena defende não se restringe a escola, mas esse espaço se configura como também fundamental, embora se utilizem diferentes ambientes do território Kambiwá para a construção de saberes/conhecimentos, sendo que a tradição cultural desse povo se efetiva nas aulas quando os professores de arte usam o “croá ou caroá, a palha, a madeira, cabaça, sementes” e na comunidade quando se canta os toantes ao trabalharem na plantação e nas colheitas de produtos agrícolas (*Id.*).

Sob essa ótica, o documento apresenta uma concepção de educação inovadora que problematiza e busca conscientizar os/as envolvidos/as - professores/as, lideranças, pais e alunos, a se apropriarem de diferentes espaços para o desenvolvimento da aprendizagem, conforme as proposições de Fino (2008a), quando afirma que “hoje em dia, a informação disponível não cabe em nenhuma biblioteca, nem na mente de nenhum professor, por muito sábio que seja [...]. Hoje, [...] o mundo é o *locus* da informação. Enquanto Freire (2005a, p. 106), defende que o alicerce de intervenção que deverá nortear a prática é aproximá-la “dos objetos, da realidade sobre a qual agimos”, tentando avaliar os nossos achados, o que nos possibilita “compreender a razão de ser da própria prática”, tornando-se indispensável à percepção da mesma em seu contexto social, histórico e cultural.

Em decorrência desse entendimento, de acordo com Freire (2005b, p. 104), os indivíduos deverão nomear “posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras”, no contexto social e histórico em que vivem evidenciando-se, assim, uma postura libertadora da consciência que intensifica o entendimento superficial da realidade.

Assim, quando o educador faz opção por uma educação problematizadora e libertadora, passa a reconhecer que o conhecimento existente poderá se constituir em ponto de partida para a busca de novos conhecimentos, o que demanda uma ação efetiva dos indivíduos sobre a realidade, podendo passar a percebê-la no contexto das “relações dialéticas entre consciência-mundo ou homem-mundo” (FREIRE, 2011, p. 159).

Nesse sentido, a interculturalidade se instaura como elemento desejável e inovador, sendo considerada uma condição indispensável para que se respeite a especificidade da escola indígena conforme colocada no Plano Nacional de Educação (PNE), meta nº 6, do Capítulo 9, que trata da Educação Indígena, ao se referir sobre a meta de “criar, dentro de um ano, a categoria oficial de ‘escola bilingue’, para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilingüe seja assegurada” (BRASIL, 2001).

Na perspectiva das práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas, o documento do Projeto de Vida do Povo Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009b, p. 8), se propõe a retomar “dentro dos cinco eixos trabalhamos a interdisciplinaridade com os conteúdos em estudo, como também os temas transversais fazendo uma sistemática de acompanhamento nas demais áreas de conhecimento”.

A proposição apresentada acima destaca a interdisciplinaridade e os temas transversais como elementos constitutivos dos saberes/conhecimento na escola indígena. Nessa perspectiva, de acordo com Zabala (1998, p. 143-144), a “interdisciplinaridade” se constitui num dos três graus de relações disciplinares e se apresenta como possibilidade de interação entre duas ou mais disciplinas que podem incidir na comunicação de ideias e na interação recíproca dos conceitos, da teoria do conhecimento e dos dados da pesquisa.

Por sua vez, Projeto de Vida do Povo Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009b, p.12). ainda ressalta que a interculturalidade se faz presente, de forma inovadora, quando se faz na escola “oficinas de leitura com os alunos e as alunas com textos a partir de nossa realidade, assim ensinamos os mesmos a ler e escrever contribuindo com a aprendizagem dos educandos”, compartilhando “conhecimentos de outras culturas”.

Dessa forma, persiste a organização dos saberes ajustando o reconhecimento da função social da escola. Contudo, a cultura que emerge dessa organização ainda se encontra arraigada às áreas de conhecimento e disciplinas, configurando a necessidade de se refletir que “a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas”, que extrapolam as intenções dos documentos oficiais e se efetivam “nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito face às práticas pedagógicas tradicionais”, de acordo com Fino (2008a, p. 1).

Assim, no sentido de investigar sobre o andamento dessas proposições, junto ao poder público estadual, e destacando a participação da pesquisadora nos seminários sobre as demandas da escola indígena, em encontro realizado no dia 20 de junho de 2011, com representantes da Unidade de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do

Estado de Pernambuco e das organizações não governamentais, no Hotel Cruzeiro, localizado no município de Pesqueira – PE, foi discutido sobre as concepções que nortearam a organização do documento da Matriz Curricular Escolar Indígena (PERNAMBUCO, 2011) para as escolas indígenas da rede estadual de ensino (**Diário de campo, 20 de junho de 2011**)

No intuito de perceber as proposições que norteiam a organização dos saberes na escola indígena, a partir do referido documento, a seguir, procederemos com sua análise e descrição.

4.4 Descrevendo e analisando a Matriz Curricular da Educação Escolar Indígena

A Matriz Curricular da Educação Escolar Indígena⁵⁸ se constitui de uma grade, estruturada com linhas verticais e horizontais, em que se destaca que um dos elementos que consta da organização da Matriz Curricular Indígena, a apresentação dos anos e não das séries, na distribuição dos níveis que correspondem à formação dos estudantes, indicando a intenção de se adotar os ciclos de aprendizagem (PERNAMBUCO, 2011).

Por sua vez, na composição estrutural da mesma, consta a previsão de sua implementação para 2012, e o cumprimento da carga horária de 200 dias letivos; itens para delinearem a base legal, os eixos temáticos, as áreas de conhecimentos e aos componentes curriculares que corresponde às diferentes disciplinas, além da apresentação das etapas e níveis de ensino: Fundamental e Médio (*Id*).

Assim, conforme, apresentado nos demais documentos, anteriormente analisados, tais como: RCNEI (BRASIL, 2005), Regimento Escolar Kambiwá (PERNAMBUCO, 2009a) e Projeto de Vida da Escola Kambiwá, (PERNAMBUCO, 2009b), as disciplinas são nomeadas compondo saberes/conhecimentos da cultura indígena e da sociedade envolvente, ao mesmo tempo em que se retoma a legislação e os eixos norteadores, numa estrutura que apresenta uma adaptação da Matriz Curricular das demais escolas da rede estadual de ensino.

Nessa perspectiva, quando no documento da Matriz Curricular da Educação Escolar Indígena (PERNAMBUCO, 2011), se estuda o componente curricular “Língua materna”, também se relaciona com “vocabúlos indígenas”; a mesma tendência se apresenta quando em relação a “História” e “História dos povos tradicionais”, “Etnomatemática” e “Etnogeografia”, ou “Culturas, rituais e tradições”, dentre outros.

⁵⁸ Cf. Anexo G - Matriz Curricular da Educação Escolar Indígena (PERNAMBUCO, 2011).

Assim, analisando a estrutura da Matriz Curricular Indígena (PERNAMBUCO, 2011), percebemos que os envolvidos com a educação escolar indígena, sejam nas escolas indígenas, ou no âmbito das políticas públicas educativas de atendimento as especificidades, têm se empenhado em garantir um consenso sobre os fundamentos legais e institucionais que possam efetivar o reconhecimento e a organização curricular distinta e idealizada a partir das discussões coletivas que ocorreram em diferentes situações como seminários, encontros e cursos de formação inicial e continuada.

Em contra partida, destacamos que, na organização do documento Matriz Curricular da Educação Escolar Indígena (PERNAMBUCO, 2011), se impõe o caráter institucional, técnico e inflexível do processo educacional, configurando “uma construção de olhares que se debruçam sobre a educação pública e elegem, no conjunto complexo sobre a qual ela está fundada, ‘alvos’ que expressam desejos e intenções relativos aquilo que a educação escolar não é e deveria ser. É, portanto, um campo aberto a disputas em torno de seus sentidos.

Assim, embora o documento (*Id.*) se estruture com base na tendência de interligar os eixos temáticos (Terra, Organização Social e Política, Identidade, Interculturalidade, História e Bilinguismo), e se ancore na legislação que trata da temática indígena, advindo das intenções de se preservar a cultura e as tradições dos povos indígenas, converge para a apresentação dos saberes, por áreas de conhecimento e disciplinas, configurando uma suposta adaptação aos documentos que orientaram a organização dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, como a “Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco”, conforme apontado anteriormente no referencial teórico (PERNAMBUCO, 2012).

Nesse contexto, constatamos um dilema entre o que se define no documento da Matriz Curricular da Educação Escolar Indígena, o direito dos estudantes ao acesso ao conhecimento e as prerrogativas apresentadas nos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, ao defenderem que

[...] todos os pernambucanos em idade escolar devam ter acesso a um núcleo básico de competências, habilidades, estratégias de ação e conteúdos considerados essenciais na atualidade do estado de Pernambuco, do Brasil e do mundo, independentemente da rede de ensino em que estudem, da classe social, da etnia, da religião, das características culturais (PERNAMBUCO, 2012, p.34)

Dessa forma, a estrutura curricular apresentada na Matriz Curricular da Educação Escolar Indígena (PERNAMBUCO, 2011), e as proposições dos Parâmetros Curriculares

(PERNAMBUCO 2012) se entrecruzam nas intenções, mas também, ambos, se distanciam dos elementos que possam efetivar a aprendizagem.

Nessa perspectiva, se de um lado há uma exigência de explicitação do princípio constitucional sobre o respeito “aos processos próprios de aprendizagem”, conforme apresentado no art. 210 da CF/88 e na defesa do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, apontados no art. 2 da LDBEN/96, de outro, essas proposições poderão esbarrar nas implicações sobre a decisão de se desenhar um currículo que considere as experiências cotidianas vividas por professores, liderança, pais e estudantes nas escolas indígenas e que, de acordo com as necessidades do grupo poderão sofrer mudanças, na apreensão do tempo, do espaço e dos conhecimentos da tradição indígena e sua relação com os saberes/conhecimento da sociedade envolvente.

Em síntese

Na dinâmica dos pressupostos que institucionalizam a escola indígena, no Brasil e em Pernambuco, empreendemos a apresentação e análise dos documentos que apresentam um conjunto de tendências representativas das evidências que justificaram a concepção tradicional ou inovadora de educação e que evidenciam os desafios e as contradições que permeiam valores, intenções e ideologias presentes na autoria dos mesmos.

Nessa perspectiva, reiteramos que os documentos estudados se compatibilizam com os fundamentos e as concepções de uma educação que compartilha com as prerrogativas institucionais que preconizam princípios pretensamente inovadores, como o direito de respeito à diversidade, pela oferta de educação escolar bilingue intercultural, mas rebatem na definição de proposições que possam superar os desafios decorrentes da efetivação dessa tendência nas diversas instâncias e seguimentos da atual sociedade brasileira.

Dessa forma, esses documentos reúnem, em sua composição organizacional, a norma instituída, que pode ser considerada como estratégia representativa de opiniões que poderão se constituir em subsídios críticos para se constituir a prática da educação escolar indígena.

Nesse contexto, apresentaremos a seguir um levantamento e análise das dimensões que nortearam as questões iniciais que orientaram a problemática de estudo, analisando e interpretando, de forma aproximada, a percepção dos participantes da pesquisa sobre as práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas, na escola indígena, a partir da Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz.

CAPÍTULO 5 - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA INDÍGENA: O QUE A EXPERIÊNCIA NOS REVELA?

Nota Introdutória

Nessa parte do estudo serão apresentados os principais resultados obtidos na pesquisa, apoiados na revisão da literatura e na empiria, e que, de certa forma, são decorrentes das questões iniciais que direcionaram a pesquisa, sendo constituídos, também, das percepções oriundas das observações, das entrevistas e da análise documental referentes às práticas educativas interculturais, e nesse contexto, as práticas pedagógicas, tendo como base a concepção de inovação, que orienta a perspectiva de uma educação problematizadora e libertadora ou tradicional de educação.

Dessa forma, nos propomos a perceber a cultura alojada na escola indígena que configura ou não inovação pedagógica, investindo na “interpretação crítica das práticas pedagógicas” que consubstanciaram, ou não, a perspectiva de educação problematizadora e libertadora, na compreensão, aproximada, dos significados que perpassaram os documentos analisados e/ou atribuídos pelos/as entrevistados a escola indígena (FINO, 2008a, p. 4. FREIRE 2005a, b e c).

Assim, procuramos apreender, de forma aproximada, a luz da pesquisa qualitativa e sob inspiração da etnografia, a rotina, as tensões, os eventos e as informações, apresentadas na dinâmica da escola indígena, contextualizando esses dados, ao ambiente social, cultural e histórico em que ocorreram, “para extrair [...] os significados vivos e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” que, portanto, não se reduz a capacidade de mensuração (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Dessa forma, destacamos que, inicialmente, os dados coletados, conforme delineados no capítulo metodológico, sobre os procedimentos de análise nessa investigação, dizem respeito a um esforço interpretativo, sob inspiração da etnografia, entrecruzando, as concepções, provenientes da análise documental e das percepções anunciadas pelos participantes da pesquisa, para confrontá-las com as observações realizadas no campo de estudo e com as impressões relatadas no diário de campo, a partir das seguintes dimensões de análise: práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas, a partir da escola indígena; políticas públicas de educação intercultural e escola indígena; diversidade étnica /cultural e singularidade.

Consideramos que essas dimensões constituíram um elenco de respostas para as questões de partida que constavam no Projeto de Pesquisa e que originaram as seguintes indagações iniciais: Como se efetivam as práticas educativas interculturais na escola indígena? Essas práticas são consideradas inovadoras? Por quê? De que forma as atuais políticas públicas de educação têm acontecido na perspectiva da inovação pedagógica na escola indígena? De que forma a diversidade étnica e cultural está presente na escola indígena? Como a escola indígena tem considerado o conhecimento, na perspectiva intercultural, sem interferir na singularidade de seu povo?

Nesse contexto, a confrontação desses dados resultou em novos questionamentos oriundos da cultura da escola indígena, anteriormente apontados, também, no capítulo metodológico, quais foram: Como superar a organização curricular baseada numa lista de disciplinas e conteúdos, ainda vigente na Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz? Como registrar as atividades curriculares no Diário de Classe da Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz.

Dessa forma, iniciaremos com a descrição e análise das dimensões e respostas que orientaram as questões iniciais do estudo.

5.1 Respondendo as questões iniciais do estudo sobre as práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas da escola indígena.

As perguntas iniciais, conforme anunciado anteriormente, destinam-se a interpretar a percepção dos participantes da pesquisa sobre as práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas da escola indígena, na perspectiva das concepções tradicional ou problematizadora e libertadora de educação, a partir da Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz (EIKPFQ), sendo organizadas da seguinte forma: Dimensão de análise/ Perguntas/ Entrevistado/da/ Instituições/Respostas.

5.1.1 (Dimensão de análise – Práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas da escola indígena)

A questão a ser analisada a seguir está voltada para a percepção do que é considerado inovador ou não nas práticas pedagógicas da escola indígena, utilizando como opção metodológica, apresentar as falas dos participantes para, em seguida, analisar “os núcleos de

sentidos que compõem a comunicação [...] e que podem “significar alguma coisa” para a dimensão de análise escolhida (GIBBS, 2009, p. 60).

- Em sua opinião, como se efetivam as práticas educativas interculturais, na escola indígena? Essas práticas são consideradas inovadoras? Por quê?

P1

“As práticas interculturais acontecem desde quando se faz os planejamentos e nas elaborações dos projetos didáticos executados em sala respeitando a cultura do povo Kambiwá”. “Sim. Porque servem de fortalecimento a nossa identidade e podemos contar a verdadeira história dos povos indígenas contada pelos mais velhos, fontes vivas de informações”.

P2

“Na relação da cultura indígena rituais, contos mesmo na produção do artesanato, como as festividades nacionais dentro da escola. Ex. Festejos Juninos, Mães, Páscoa, etc”. “Sim. Pelo fato de termos autonomia em relação à prática na escola...”

P3

“Através da intervenção da nossa sociedade com a sociedade não-indígena, na busca pelos direitos, nos serviços públicos”. “Sim. Porque estamos sempre nos atualizando acompanhando a dinâmica, pesquisando novas formas de aplicar essas práticas priorizando os conhecimentos específicos e diferenciados fazendo relação com os saberes da sociedade envolvente”.

P4

“As práticas da educação intercultural acontecem no diálogo entre os acontecimentos específicos da comunidade e os da sociedade brasileira em geral”. “Sim. Essas práticas são inovadoras porque nasce da proposta construída pelos dirigentes da escola juntamente com lideranças, no Projeto Político Pedagógico, e é coordenado por representantes da comunidade, respeitando a realidade local e estabelece uma relação entre os conhecimentos da comunidade Kambiwá, com os da sociedade não índia e rompe com o modelo hegemônico tradicional de fazer educação”.

P5

“De forma coletiva buscando e pesquisando a interculturalidade do nosso povo e dos demais”. “Sim. Porque a escola vem sempre aperfeiçoando para conseguir a inovação da nossa prática educativa”.

P6

“São consideradas para garantir conhecimentos inovadores valorizando e ensinando de forma diferenciada os nossos antepassados”. “Sim. Por meio de nossa organização escolar indígena, e cada vez novos desafios serão enfrentados”.

P7

“As escolas indígenas devem desenvolver práticas de avaliações que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e aluno”. Não respondeu.

P8

“A escola em si já é um objeto intercultural. Ela vem de uma cultura diferente e surgiu ali dentro na área indígena. Eu acho que os índios de Pernambuco, eu posso falar da minha experiência, eles conseguiram incorporar a escola e ao mesmo tempo transformá-la num dos espaços de construção de sua identidade e dentro disso estão às práticas pedagógicas”. “Sim... É.... como eu vejo desde a entrada dos alunos, a forma de receber os alunos todo o período que eles passam ali dentro o momento da refeição, o momento em que eles estão em sala de aula é ...existem elementos que são específicos da cultura., inclusive a alimentação é diferenciada. Então, ah ... voltando em relação aos professores em sala de aula, agente pode observar que a forma deles trabalharem com os conteúdos é diferenciada, alguns já têm material específico, né...então eles estudam os próprios textos, livros que eles produziram, mas também levam os mais velhos pra contar histórias do povo; vão pras hortas, vão pela comunidade para trabalhar, vão para os locais dos rituais, pra trabalhar.; então assim todos esses elementos eles trabalham de forma intercultural. Principalmente porque vc. observa que são práticas novas...que a cada dia eles vão trazendo não só no sentido da novidade, mas eles vão trazendo novas formas de trabalhar o conteúdo específico, na perspectiva intercultural e aí eles se apropriam do computador, mas de uma forma diferenciada; se apropriam da tecnologia com elementos ou substâncias diferentes, conteúdos diferentes das escolas da rede, né, do não índio”.

P9

“Em primeiro lugar gostaria de ressaltar que trabalhar com Educação Indígena para mim é uma alegria, pois tenho aprendido muito; como professores eles são muito diferentes dos que encontramos nas escolas públicas que estávamos acostumados a trabalhar, à visão de mundo, de sociedade e conceito de cidadão que eles têm difere do que costumamos ver em Escolas não indígenas. Então, a primeira coisa que percebo é que enquanto as Escolas não indígenas buscam formar cidadãos críticos, participativos, eles buscam formar o guerreiro, que defendam sua cultura, sua identidade, e eles fazem isso incluindo nas aulas suas tradições. Em todo cotidiano escolar temos sempre a presença do Pajé e do Cacique que atuam de forma direta na Escola”.

“Eu diria que são práticas inovadoras sim! Até porque são práticas que embora tenham começado com uma certa (*sic.*) dificuldade foram se aprimorando, depois de termos recebido o apoio do Estado em 2002 onde as práticas diferentes foram melhor adotadas dentro da função que pretendíamos que ela tivesse; eu diria que as coisas fluíram melhor porque eles organizam conforme as suas próprias necessidades, sempre visualizamos a inovação a partir do perfil do próprio professor à ensinar naquela escola; é um conjunto de preparação que vai além da formação acadêmica; também entendo como prática inovadora o que eles levam para dentro da sala de aula em ações e atividades que garantem o cidadão que eles querem formar, com a vivência do Toré, do artesanato que eles desenvolvem e isso mudou após a mudança que foi feita ao adotar como professores pessoas que fazem parte da cultura e podem passar o conhecimento que eles precisam. Um exemplo real disso é a forma em que eles levam o conhecimento da saúde para os alunos, abordando as vacinas e medicina sem deixar de lado seus recursos como plantas e métodos de sua cultura; eles valorizam o saber dos mais velhos, mesmo não tendo escritos de todo esse conhecimento não é perdido, porque eles valorizam a ponto de passarem de uma geração para a outra, eles fazem paralelo com a comunicação alternando sempre a linguagem popular e a indígena. Realmente, é um grande desafio porque as escolas em que eles foram formados, não eram escolas específicas então como inovar uma certa prática se a sua formação acadêmica não deu conta dessas práticas, ao mesmo tempo temos um grande avanço por trabalharmos com uma licenciatura que é intercultural e que valoriza essas práticas e garantem teoricamente como se dar essas inovações, então a política de uma licenciatura diferenciada dará mais suporte para os que alcançaram essa política, e os que não foram oportunizados a ter essa formação acadêmica fica um desafio um pouco maior”.

“Quando eu trabalhei com educação escolar indígena foi em um projeto posterior ao que eu tinha trabalhado com o Xucuru, onde tinha a ver com um projeto da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-PE), que era Educação Física na educação escolar indígena; então víamos como isso poderia entrar nas propostas dos projetos políticos pedagógicos de alguns grupos indígenas; trabalhamos com o Potiguara na Paraíba, e Pankararu em Pernambuco. Eu não tenho muita clareza sobre estar acontecendo uma prática intercultural nas escolas indígenas; eu sei que a interculturalidade é colocada como um princípio para a educação escolar indígena”.

“Inovador, sim, a questão de ser intercultural, a questão de ser bilíngue e multilíngue, porém eu tenho algumas preocupações em relação a essa questão da interculturalidade. Primeiro eu acho que interculturalidade, multiculturalidade, diversidade, identidade não estaria necessariamente vinculado a ideia da diversidade; quando eu coloco pluralidade, diversidade e interculturalidade é querendo dizer que existem clareza de que a sociedade é composta por seguimentos e culturas heterogêneas, mas a interculturalidade parte do princípio de um diálogo intercultural, e eu não sei se podemos dizer que isso está acontecendo na escola indígena já que está sendo colocado como um princípio, até porque a escola indígena já tem um modelo que é um modelo que parte de uma postura, de um viés; é uma escola que não necessariamente está sendo indígena, pois a escola já é um modelo não indígena e às vezes falar da interculturalidade é como se fossem alguns conteúdos que foram colocados dentro de um currículo e uma matriz que não varia muito da escola não indígena e colocar como se isso fosse intercultural. Acho que até participando dentro de um sistema você teria que obedecer aos preceitos desse sistema, porém eu digo isso até como um autor colombiano que eu gosto muito chamado Ramon Grasfouguel (?) ... e ele fala sobre o racismo epistemológico, e conhecimento colonizado que até não é novidade, mais quero dizer que até a forma com que os índios pensam na escola deles já é pensado a partir de um viés que não é indígena porque esse é o modelo em que eles pensam de educação formal então não é o caso de estar no sistema e eu nem estou dizendo que ele não é intercultural, apenas digo que eu tenho dúvidas. E o que é que é intercultural para eles?! Porque dizer que a prática é inovadora porque ela é intercultural quer dizer que você tem clareza do que é intercultural, e o que é que é intercultural para eles?”

Dessa forma, os/as respondentes, que participaram da pesquisa, com exceção de uma, a P10, consideram que as práticas educativas interculturais nas escolas indígenas estão presentes e se efetivam porque essas escolas se constituem em espaço de construção de identidade étnica e cultural, sendo que, os/as professores/as inserem, na sala de aula, ações e atividades que garantem o cidadão que eles querem formar, com a vivência do Toré e do artesanato, além do entendimento de que as práticas educativas interculturais, na escola indígena, se apresentam nas proposições dos projetos políticos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior.

Nesse contexto, na opinião, da P10, essa tendência é inovadora, por ser colocada como princípio, mas reconhece que não se garante a sua efetivação, afirmando que há um esforço para tal, como também limitações e a presença de um “racismo epistemológico” que gera contradições, visto que, ainda na opinião da entrevistada, os povos indígenas não têm clareza do que é ser intercultural e que alguns conteúdos são colocados dentro de um currículo e de

uma matriz que não varia muito da escola não indígena. A referida entrevistada nos faz refletir que ainda não se pode dizer que as práticas educativas interculturais se efetivam, como inovação pedagógica, na escola indígena, levantando uma série de indagações tais como: “E o que é que é intercultural para eles?! Porque dizer que a prática é inovadora porque ela é intercultural... Quer dizer que você tem clareza do que é intercultural, e o que é que é intercultural para eles?”

Nessa perspectiva, Cardoso (1992) destaca que o termo inovação não se refere a uma mudança qualquer, mas assume uma ação intencional no contexto do desenvolvimento da ação educativa em seu processo, visto que a escola se configura como um espaço de contradições entre o que se exige e se propaga como prioridade e o que se delimita como essencial na participação dos indivíduos no contexto político, social e cultural das atuais sociedades.

De acordo com as respostas apresentadas, os/as participantes consideram que as práticas educativas interculturais, na escola indígena, estão presentes no “planejamento interdisciplinar”, na “organização de projetos didáticos” e na “proposta de se valorizar a cultura local e a cultura nacional”, além de se refletir sobre ações que possam orientar projetos educativos, no âmbito da organização das atividades pedagógicas daquela escola.

Nessa perspectiva, observamos que no Encontro Pedagógico realizado, na Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz, a Coordenadora Local orientou que os temas a serem trabalhados nas diferentes séries/modalidades, como tem acontecido desde 2009, deveriam considerar os seguintes eixos temáticos: TERRA/ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA/IDENTIDADE/INTERCUTURALIDADE/HISTÓRIA, justificando que essa orientação se rege conforme as proposições descritas no Regimento Escolar Kambiwá- REK (POVO KAMBIWÁ, 2009a) e no Projeto de Vida do Povo Kambiwá – PVPK (*Id.*, 2009b). Em seguida, a referida Coordenadora pediu que os/as professores/as presentes, considerassem a organização de um Planejamento Interdisciplinar, que apresentasse, no Diário de Classe, o eixo temático, disciplinas, conteúdos, e objetivos específicos, destacando, ainda para a proposição de temas a serem trabalhados em Projetos Didáticos (**Diário de campo, 20 de janeiro de 2011**).

Percebemos que se configura uma intenção de uma prática educativa intercultural, considerada inovadora quando os participantes afirmam que essa fortalece a identidade, possibilita autonomia da prática escolar, estimula a pesquisa, rompe com o modelo hegemônico de educação, busca inovar a prática, investe na organização da escola e na

superação de novos desafios, buscando se comprometer com a realidade, vinculada ao contexto cultural, político e social em que está inserida e que se contrapõe a uma atitude ingênua de organização do trabalho pedagógico.

Por sua vez, essa tendência apresenta-se referendada nos documentos que regem a proposta administrativa, pedagógica e o planejamento das atividades na escola indígena pesquisada, quando destaca no Projeto de Vida do Povo Kambiwá (PERNAMBUCO, 2009b, p. 8) a “interculturalidade” dentro dos cinco eixos trabalhados no âmbito da Matriz Curricular da Escola Indígena (PERNAMBUCO 2011) e no Regimento Escolar Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009a, p. 5-6), nos artigos 10 e 12, considerando:

Art. 10 - As Escolas Indígenas elaboram seus currículos interculturais de acordo com os cinco eixos norteadores da educação escolar indígena, observando-se as legislações vigentes, valorizando a cultura do povo, visando a formação do estudante conhecedor de sua história e participantes da vida em comunidade. Art. 12- A organização curricular das Escolas Indígenas contemplam a base nacional comum e os cinco eixos norteadores, atendendo as particularidades locais e regionais da cultura, da organização social e da economia

Nesse contexto, Fino (2008a, p. 20), nos alerta que, conforme apontado no referencial teórico, essa inovação “não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas”, mesmo se considerando que ambas contribuam para promover ou indicar melhores condições das práticas pedagógicas.

No entanto, as proposições apresentadas pelos/as participantes da pesquisa, nos documentos do Regimento Escolar Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009a), no Projeto de Vida do Povo Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009b) e nas observações, indicam que o princípio da interculturalidade está presente na Escola Indígena Kambiwá, como elemento inovador, quando afirmam que as práticas educativas, e nesse contexto as práticas pedagógicas na escola indígena, se efetivam, por meio desse princípio por que: “fortalecem a identidade”; “possibilitam autonomia da prática escolar”; “estimulam a pesquisa”; “rompem com o modelo hegemônico de educação”; “buscam inovar a prática”, e “investem na organização da escola e na superação de novos desafios”.

Dessa forma, as concepções de educação escolar indígena, apresentadas nos documentos, anteriormente analisados, e nas falas dos/as participantes da pesquisa, apontam que as práticas educativas, no âmbito das práticas pedagógicas na escola indígena, na perspectiva intercultural, podem ser entendidas no contexto de um processo dinâmico de organização do saber/conhecimento, regidos pelo confronto e reestruturação que se efetiva a

partir de um contexto social, político e cultural que influencia a atuação da comunidade escolar quando buscam reagir contra a dependência imposta pela cultura dominante.

Esses elementos apontam para uma ação contextualizada, na escola indígena, que problematiza situações e incentiva práticas singulares entre professores/as, grupo gestor, lideranças, pais e estudantes, ao nível da percepção crítica da realidade, como possibilidade de inovação pedagógica e na perspectiva problematizadora e libertadora de Freire (2001, p. 31-38), quando defende que é preciso se buscar uma nova ordem de valores, inclusive cultural, que consiste “em recriar e não repetir” a dinâmica social e educacional a-histórica, considerando que “em todo homem há um ímpeto criador” que “nasce da inconclusão” do ser, o que deverá estimular a transformação.

Dessa forma, uma das tarefas desafiadoras para o educador “é desvelar a prática no sentido de ir conhecendo ou reconhecendo nela a teoria pouco ou ainda não percebida”, sendo imprescindível apreendê-la na perspectiva de seu contexto social, histórico e cultural, o que demanda uma ação efetiva dos indivíduos sobre a realidade e esta, “por sua vez, lhes vai revelando como um mundo de desafios e possibilidades” (FREIRE, 2005a, p. 106; 1983, p. 57).

Essa dinâmica investe, ainda, numa nova ordem de valores, sobretudo, culturais que estimula a recriação e não a repetição de saberes, evitando o caráter passivo e estático de um modelo tradicional de educação. Conforme apontado, no referencial teórico, Freire (2001, p.31-38) o “ímpeto criador” [...] favorece uma “educação [...] não restritiva”.

Nessa condição, valorizamos os estudos de Stoer (1994, p. 17, grifos do autor) quando aponta que, na atualidade, existe um movimento de inversão de uma educação institucionalizada, no que se refere à organização do espaço, do tempo e das formas culturais e sociais estereotipadas, possibilitando a constituição de uma ação “*contra hegemônica*”, progressiva, no nosso entendimento, na escola indígena.

Assim, face ao enfrentamento das diferentes formas de discriminação, essas tendências têm encorajando mudanças nas práticas consideradas tradicionais, sendo reforçadas pelo reconhecimento do diferente, em contraposição ao homogêneo e ao universal, conforme destacado no referencial teórico e confirmado nas proposições apresentadas, sobretudo, pelos/as participantes da pesquisa na Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz.

Nessa dinâmica, os itens “Planejamento interdisciplinar” e a metodologia de “Projetos Didáticos”, apresentados no Diário de Classe da turma pesquisada correlacionados, ainda, aos eixos temáticos, se constituíram como possibilidade de apoiar e reforçar as práticas educativas

interculturais como inovação pedagógica nas escolas indígenas, sendo que, no Encontro Pedagógico para realizar o Planejamento do Bimestre II, ficou decidido que o eixo INTERCULTURALIDADE, seria estudado, o que gerou expectativa por parte da pesquisadora, considerando a relação ou não das práticas educativas interculturais, e nesse contexto, as práticas pedagógicas, como inovação na escola indígena (**Diário de campo, 14 de abril de 2011**).

No intuito de visualizarmos essas intenções, a seguir, apresentamos a descrição e a análise de situações que envolveram conteúdos de ensino e aprendizagem, procedimentos metodológicos e materiais didáticos de apoio, a partir do eixo temático INTERCULTURALIDADE, por esse estar diretamente vinculado ao tema dessa pesquisa e sendo provenientes das observações realizadas entre 11 e 13 de maio e 07 a 09 de junho de 2011.

Quadro 10: Descrição e análise de situações de ensino e aprendizagem na EIKPFQ.

Eixo temático do Bimestre	Objetivos	Data/Disciplinas/conteúdos/procedimentos metodológicos	Livros didáticos de apoio
Interculturalidade	Valorizar nossos saberes e cultura, entendendo que cada povo tem suas especificidades, suas produções culturais e científicas, estabelecendo relação entre os povos indígenas e a sociedade envolvente (PERNAMBUCO, 2007a).	Dia 11/05 -Língua Portuguesa: no aspecto metodológico, destaca-se a orientação para que os estudantes organizassem uma história em quadrinhos, observando a pontuação no diálogo entre os personagens. Os estudantes utilizaram como tema: escola, família e rituais. Matemática: uso do Material Dourado para trabalhar o Sistema de Numeração Decimal até 999. História: apresentou-se um mapa, no data show, para localizar as regiões em que vivem os índios hoje, destacando, os de Pernambuco.	MANSUTTI, Maria Amábile; VÓVIO, Cláudio Lemos. Diversidade, cultura e trabalho: primeiro segmento do ensino fundamental. Volume único. 4. Ed. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. (Coleção Viver e Aprender)
Proposição de se vincular ao eixo: -TERRA	Reconhecer o território, como lugar sagrado, habitação natural dos nossos antepassados, dando continuidade aos processos de luta e resistência, para contribuir com o projeto de vida do povo Kambiwá (PERNAMBUCO, 2007a).	Dia 12/05 Geografia: mapeamento dos espaços sagrados e a importância da preservação. Debate oral Português: estudo de verbos no livro didático. Dia 13/05 O professor retomou aspectos de uma palestra realizada pelo professor de Arte Indígena, no dia 25 de abril de 2011, com base nos seguintes questionamentos: O que é arte? Qual é a importância da arte em nossa aldeia? Que benefícios a	Eixo trabalhado da coleção: - Patrimônio Cultural Brasileiro. Módulo 18 (Festas do lugar)

		arte traz para a nossa comunidade? Qual é o papel do professor de Arte Indígena em nossa escola? A arte é também um meio de subsistência de nossa aldeia? Por quê? Dia 07/06 Contextualização do texto: “A tartaruginha”. Ciências: Trabalhando a consciência ambiental dos alunos para que eles sejam protagonistas dessa história. Dia 08/06 História: estudo do povo Ashaninka (que quer dizer: “Guardiões da Floresta”), através da leitura do texto. Em seguida os estudantes foram divididos em grupo para realizarem as atividades de classe. Religião: a importância do Toré e do Praiá para os povos indígenas do NE. O estudo estimulou a compreensão dos rituais para os povos indígenas considerando por que, por quem e como praticá-los? Dia 09/06 Língua Portuguesa: estudo do mito: “O serrote dos cabaços” (PERNAMBUCO, 2006c, p. 34)	
--	--	--	--

No âmbito das atividades desenvolvidas em sala de aula, o professor realizou um levantamento, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, sobre os conteúdos estudados, nas diferentes disciplinas, sob o eixo temático INTERCULTURALIDADE, organizando situações que possibilitaram a contextualização dos mesmos, como por exemplo, o uso de jornais, destacando diferentes temas. Contudo, mantinha-se a organização de uma lista de conteúdos a serem estudados por disciplina, ao mesmo tempo em que se valorizava a cultura local (**Diário de campo, 13 de maio de 2011**).

Assim, percebemos que a intenção de se planejar atividades correlatas a esse eixo, se deu a partir do uso de: livros didáticos, jornais, mitos, dramatizações, entrevistas, cartilha, pesquisas, palestras e apresentação de vídeos, além do uso de máquina fotográfica, data show e CDs e que o registro e a apresentação dos saberes se davam organizados nas disciplinas sendo que, em determinados conteúdos se destacavam elementos da cultura do povo Kambiwá, além de outros saberes, que eram estudados, às vezes, a partir dos mitos, sem adequação para as diferentes séries (**Diário de Campo, 13 e 14 de abril de 2011**).

Dessa forma, no âmbito das atividades realizadas com base no eixo INTERCULTURALIDADE, conforme apontado anteriormente, o professor trabalhou o texto “O serrote dos cabaços”, destacando que “um índio chamado Timóteo mantinha um velho costume de entrar na mata para cortar a jurema, uma árvore sagrada, muito adorada pelos índios” (PERNAMBUCO, 2006c, p. 34).

O texto foi lido em conjunto professor e alunos, sendo que na interpretação o professor pediu aos estudantes que respondessem as seguintes perguntas: O que fazia o personagem? Que tipo de atividade era exercida por ele? Qual é a mensagem que o texto quer repassar para o leitor? É possível pesquisar com os mais velhos um mito em nossa aldeia? Que tipo de planta é citada, no texto, e qual é sua serventia? Qual a importância da mata para os não índios? (**Diário de Campo, 13 e 14 de abril de 2011**).

Em seguida, o professor pediu que os estudantes escrevessem o desfecho da história; orientou uma pesquisa, em jornais, de palavras com acento agudo, o que contribuiu para ampliar a percepção dos estudantes sobre diferentes assuntos (*Id.*)

O texto destaca, ainda, a ação de um homem numa serra, derrubando a mata. O professor explicou que a mata precisa ser preservada para que os rituais possam acontecer e fortalecer a cultura do Povo Kambiwá. Além dessa possibilidade, enfatizou que na mata tem a planta da jurema e que serve para fazer uma bebida, utilizada nos rituais, sendo que as sementes são empregadas no artesanato indígena (*Id.*)

A partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, o professor explicou que os mais velhos ensinam que a raiz, e não os galhos, da juremeira são utilizados no artesanato para confeccionar cachimbos, usados nos rituais, ressaltando o simbolismo dessa escolha. O debate desencadeou comentários sobre o sagrado e os “encantados”, uma referência aos espíritos dos antepassados, além de uma análise da intervenção do homem índio e não índio na natureza (*Id.*).

Dessa forma, essas iniciativas se propõem a instaurar uma prática educativa, sob o enfoque da dialogicidade e da reflexão, pressupostos defendidos por Freire (2005a, b e c), cuja tendência se relaciona com a noção de que “a natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural”, poderá instituir uma reação de privilégio ou de consternação, conforme apontado por Forquim (1993, p. 9).

Observou-se, ainda, que alguns estudantes se intimidaram em participar dos debates realizados, nesse período, e de apresentarem os textos produzidos, porém, foram incentivados

pelo professor que explicou para os mesmos sobre a importância de se saber escrever e expressar-se oralmente, na defesa de sua cultura, direitos e espaço geográfico (*Id.*)

Assim, nas atividades e nos conteúdos trabalhados em sala de aula, a participação dos estudantes estava limitada a seguir o planejamento do professor. Como tal, o tempo pedagógico, o cumprimento do programa de estudo e os espaços de aprendizagem, permaneciam atrelados as orientações do professor e subordinados, formalmente, ao princípio da equidade, ou seja, do direito que todo estudante, como todo e qualquer cidadão brasileiro tem, em uma sociedade democrática, ao conhecimento.

Dessa forma, o professor assumia o controle sobre a escolha das disciplinas e dos conteúdos a serem trabalhados, portanto, dominava os padrões de conhecimento e de comunicação do discurso na sala de aula, sendo que não identificamos as percepções dos estudantes e pais sobre os mesmos, apesar de se perceber ações pedagógicas que tentavam aproximar a realidade do espaço escolar com seu entorno, quando da utilização de material didático próprio ou da participação dos estudantes nos rituais.

Nesse contexto, no intuito de analisar as percepções dos estudantes da turma pesquisada, sobre as práticas educativas e pedagógicas interculturais na escola indígena, concentrados na faixa etária de dez anos, por representarem um quantitativo maior em relação aos demais, fez-se necessário adaptarmos perguntas, que pudessem facilitar a compreensão das dimensões de análise apontadas anteriormente.

Quadro 11: Opinião dos estudantes sobre a escola indígena

Pergunta 1- Qual é a importância da escola indígena para você?	
ESTUDANTES	RESPOSTAS
E6	“A escola é um ensino de vida, porque dentro da escola agente não só aprende a ler e a escrever, mas também a conviver com o próximo”.
E7	“A importância é que cada dia na escola eu aprendo mais, e no futuro posso ser alguém na vida”.
E8	“A importância é que cada dia na escola eu aprendo mais e no futuro posso ser alguém na vida”.
E9	“A importância da escola para mim é uma coisa rara e valiosa, porque na escola é o lugar onde aprendemos a respeitar e educa as pessoas”.
E10	“Estudar e um dia se formar”.
E12	“Aprender o que eu não sei e novos conhecimentos”.
E14	“Para ser alguma coisa na vida e para ter mais informações do mundo”.

De acordo com a opinião dos estudantes, na escola, eles aprendem, e essa aprendizagem deverá lhes garantir inserção no mundo que os cerca reconhecendo a necessidade de se apropriar dos saberes que nela circulam.

Quadro 12: Opinião dos estudantes sobre as aulas na escola indígena.

Pergunta 2- O que você acha mais interessante nas aulas?	
ESTUDANTES	RESPOSTAS
E6	“O desempenho dos professores em nos ensinar, e a educação que nos dão”.
E7	“Escrever, responder e aprender mais na frente o que eu estudei”.
E8	“Escrever e responder o que a professora me pergunta e mais a frente...”
E9	“Eu acho mais interessante nas aulas as explicações, a paciência dos professores com os alunos, os assuntos pra mim também”.
E10	“Estudar e escrever e ler e brincar”.
E12	“Tudo que eu estudo”.
E14	“Nada”.

A maioria dos estudantes entrevistados, com exceção de um, reconhece que a escola indígena é interessante pela possibilidade de desenvolver habilidades que são coordenadas pelo professor, sendo motivado por tudo o que estuda. No entanto, quando o E14 diz que não acha “nada” interessante nas aulas, demonstra que existe uma relação conflituosa ou de sua parte ou da parte do professor, do que poderia incentivá-lo a perceber na escola indígena algo de motivador.

Quadro 13: Opinião dos estudantes sobre a relação entre escola e cultura do povo Kambiwá

Pergunta 3- O que você estuda na escola indígena que ajuda a aprender sobre o povo Kambiwá?	
ESTUDANTES	RESPOSTAS
E6	“O território Kambiwá...quantos hectares tem no povo Kambiwá que são 31.495 hec. O que significa Kambiwá, que é retorno a Serra Negra”.
E7	“O que mim ajuda aprender sobre o povo Kambiwá é as história que nosso professor ler, como a lenda do Calderão, etc”.
E8	“O que mais ajuda aprender sobre o povo Kambiwá e as histórias que o professor conta para nós, a do Papagaio encantado”
E9	“Educação, respeito, amores ao próximo, o tempo, os modos de convivência com o nosso povo”.
E10	“Eu não sei”.
E12	“Histórias”.
E14	“História”.

A maioria dos estudantes, com exceção de E10, percebe relação entre a escola indígena e a possibilidade de aprender sobre a cultura, os valores, as tradições do Povo Kambiwá. A negativa de E10 poderá indicar que, se para o professor está claro que na escola o índio aprende a se identificar como “guerreiro”, quando planeja, registra e vivencia as atividades que valorizam a identidade de seu povo, percebemos que para o referido estudante não há essa compreensão.

Quadro 14: Opinião dos estudantes sobre o que estuda na escola que ajuda a aprender sobre os demais povos

Pergunta 4- O que você estuda na escola indígena que ajuda a aprender sobre os demais povos?	
ESTUDANTES	RESPOSTAS
E6	“Os territórios. Quantas aldeias foi demarcada no território, que foram 7”.
E7	“O que mim ajuda aprende os demais povos e que cada povo tem uma história para contar”.
E8	“O que ajuda aprender sobre os demais povos e que cada povo tem uma história para contar. (Foi o que eu pude responder)”
E9	“Eu estudo o conhecimento, os raciocínios, a amizade”.
E10	“Eu não sei de nada”.
E12	“História, geografia e o livro Meu povo conta”.
E14	“O que me ajuda a aprender sobre os povos são as aulas de História”.

As respostas indicam que na escola também se aprende tanto sobre o povo Kambiwá, como sobre os demais povos indígenas e que o uso de material próprio da cultura, como o livro “Meu povo conta”, auxilia nessa condição.

Nessa dinâmica, percebemos empatia entre os estudantes e o professor quando dialogavam sobre a vivência da cultura Kambiwá, na escola ou em seu entorno, atrelando os mitos, crenças, valores e a tradição oral aos conteúdos curriculares estudados, e como motivação para a formação do “guerreiro”.

Assim, os estudantes compartilhavam das tradições do Povo Kambiwá, quando dançavam o Toré, no início do turno de aula, na abertura do ano letivo e na hora do recreio, ou ao utilizarem sementes e o caroá na confecção de peças do artesanato, na tentativa de dialogarem com outras formas de apropriação do conhecimento, (res) significando os conteúdos estudados com outros saberes, de acordo com o princípio da interculturalidade, o que contribui para a inserção de um novo paradigma que se rege pelo entendimento da diversidade e da diferença entre dos grupos sociais.

Nesse contexto, constatou-se que o eixo INTERCULTURALIDADE, trabalhado no Bimestre II, vinha se constituindo no mesmo formato dos demais eixos estudados ao longo do ano letivo de 2011, ou seja, aquele eixo se articulava também com os demais eixos:

ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA, TERRA, IDENTIDADE E HISTÓRIA, sendo inviável definir um ou outro eixo no planejamento das atividades propostas (**Diário de campo, 09 de junho de 2011**).

Por sua vez, no aspecto metodológico, destaca-se o uso de diferentes linguagens para o estudo dos conteúdos e o uso de material específico, possibilitando o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes e a contextualização desses conhecimentos (**Observações 11 e 13 de maio e 07 a 09 de junho de 2011**)

Dessa forma, percebemos uma “noção de valor intrínseca da coisa ensinada”, mas não foi possível entender se houve aprendizagem, constatando-se que é “difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar”, se as práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas estão presentes, como inovação pedagógica, na escola indígena (FORQUIM, 1993, p. 9). Contudo, essa tendência se instaura como prerrogativa de uma ação pedagógica que se vincula a perspectiva de Freire (2005c, p. 77), porque “implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, no âmbito das intenções do grupo gestor, liderança, funcionários, pais e estudantes de uma educação que anima mudanças no contexto das práticas consideradas tradicionais, na EIKPFQ.

Nesse contexto, os Projetos Didáticos vivenciados na turma pesquisada apresentavam-se como estratégia pedagógica para apoiar e reforçar as práticas educativas interculturais como inovação pedagógica nas escolas indígenas. Dessa forma, elegeu-se para análise, o Projeto Didático “As consequências do lixo no meio em que vivemos”, tendo como tema condutor “Conscientizar para preservar” e apresentando como objetivo geral: Despertar no Povo Kambiwá sobre os problemas comuns, em relação à preservação do meio ambiente e o papel de cada um na solução de questões relacionadas ao lixo.

No âmbito do tema do Projeto, foram planejadas e vivenciadas atividades com base nos cinco eixos temáticos, anteriormente apresentados. No entanto, considerando o objeto de estudo dessa pesquisa, elegeu-se os eixos Identidade (Fortalecer e preservar nossa identidade nas formas de convivência no espaço e no tempo, a partir do nosso cotidiano e da relação com os encantados, através dos saberes deixados pelos mais velhos) e Interculturalidade (Valorizar nossos saberes e cultura, entendendo que cada povo tem suas especificidades, suas produções culturais e científicas, estabelecendo relação entre os povos indígenas e a sociedade envolvente), para análise da relação ou não entre as práticas educativas interculturais e inovação pedagógica (**Diário de campo, 05 e 06 de setembro de 2011**; PERNAMBUCO, 2007a).

Destacamos, nos objetivos e na realização das atividades propostas que o professor, da turma pesquisada, trabalhou o Projeto Didático “As consequências do lixo no meio em que vivemos”, nas diferentes disciplinas, enfatizando em:

- **Ciências:** coleta seletiva, poluição ambiental; decomposição de materiais orgânicos e não orgânicos.

- **Geografia:** Leitura do texto “A comunidade”, com o objetivo de localizar os espaços sagrados e a preservação do meio ambiente; identificação da fauna e da flora Kambiwá.

- **Artes:** fauna e flora Kambiwá; confecção de máscaras com a corda de caroá.

- **Português:** ilustração da música de Luiz Gonzaga “Xote ecológico”, fazendo um comparativo com a realidade local, a partir dos seguintes questionamentos dirigidos em pesquisa na comunidade, sob o acompanhamento do professor: “Que tipo de lixo é produzido em sua casa? O que é feito com o lixo de sua casa? Que solução a Prefeitura tem para com o lixo?

Matemática: trabalhou com gráficos, para demonstrar os resultados da pesquisa realizada na comunidade.

História: estudo do mito “A história do velho pajé” (PERNAMBUCO, 2006c, p. 24); entrevista dirigida ao ex-cacique sobre o processo de demarcação do território Kambiwá. Perguntas da entrevista: Quem foi o entrevistado? Por que os índios foram expulsos da Serra Negra? Quem expulsava os índios? Quais eram os direitos dos índios? Nessa época quais lideranças contribuíram para conseguir os seus direitos? Qual é a lei que garante os direitos dos indígenas? O povo Kambiwá está localizado onde? Como se deu o processo de demarcação do povo Kambiwá?

Cidadania: trabalhou as funções dos cidadãos do nosso país; produção de cartaz, destacando os direitos e os deveres, dos estudantes e das famílias, relacionados ao meio ambiente.

Nesse contexto, acompanhando o professor da turma no planejamento e na realização das atividades a serem desenvolvidas no Bimestre III, percebemos que, na organização dos conteúdos, nas diferentes disciplinas, abordaram-se temas locais, destacando aspectos relevantes do cotidiano do povo Kambiwá e utilizando materiais específicos, ao mesmo tempo em que esses se interligavam a temáticas discutidas no âmbito da sociedade não índia, numa perspectiva intercultural.

Nesse sentido, destacamos a organização de uma Sequência Didática, para as atividades desenvolvidas, a partir do eixo **História**, cujo objetivo é: Conhecer a história de

perseguição, de resistência e luta dos nossos antepassados e tradições do Povo Kambiwá (PERNAMBUCO, 2007a), que será descrita a seguir:

-Português

Abertura da aula com um toante “A juremeira”, sob a coordenação do professor da turma pesquisada e do professor de Arte Indígena, para depois promover um debate sobre importância da jurema para o fortalecimento do Povo Kambiwá. O grupo se vestiu com saiotas, confeccionadas com a corda de caroá e utilizou o maracá, instrumento musical, para acompanhar os toantes. Em seguida, o professor apresentou o mito: “A índia Alexandra” (do livro específico “Meu povo conta”), para a turma, promovendo um debate, com base nas seguintes questões: Você conhece o gênero mito? Seus personagens são reais ou imaginários? Quem contou a história?

Dessa forma, o professor comentou sobre o processo de ocupação da área indígena, e que “o significado do nome Baixa da Alexandra vem de uma índia que pertencia ao povo Kambiwá que, por volta de 1850, foi assassinada pelos invasores. Quem eram esses invasores? Os coronéis das forças armadas que queriam a todo o custo as nossas terras para explorar as matas, fazerem fazendas e os grandes criatórios de gados, cabras e ovelhas etc...” (PERNAMBUCO, 2006c, p. 30).

Nesse sentido, o professor da turma pesquisada, realizou, ainda, a explicação do mito, “A índia Alexandra”, explorando o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero mito e sua forma descritiva, fazendo a distribuição do texto escolhido para releitura e classificação de palavras que se referem aos substantivos; ortografia : uso do **c** e do **q** e dos sons empregados nessas palavras; formação de grupos com a ortografia aplicada e palavras pesquisadas do texto para leitura, organização, identificação e classificação dos substantivos próprios e comuns; revisão dos verbos do texto, organização desses subgrupos em suas classes morfológicas; organização de um mini glossário composto das seguintes palavras: Jurema, Serra Negra, peba, saiota, maracá, aió e Pau Ferro (**Diário de campo, 15 de agosto de 2011**).

No início das atividades os estudantes relutavam em ler, individualmente, em voz alta a fim de serem acompanhados pelos demais. No momento em que estavam reunidos em grupo, ou quando as cadeiras da sala de aula eram organizadas em meio círculo, se sentiam mais a vontade para realizarem as atividades.

Percebemos que as atividades proposta eram as mesmas para as diferentes séries que compunha aquela sala de aula. Consequentemente, nem todos acompanhavam com o mesmo interesse os trabalhos (*Id.*).

Nesse contexto, observou-se, ainda que, dentre as atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Didático “As consequências do lixo no meio em que vivemos”, foi realizada uma reunião entre os/as professores/as, Coordenação e liderança e o secretário de infra-estrutura da Prefeitura de Ibimirim/PE, a fim de ser entregue, pelos professores índios Kambiwá, uma carta-denúncia pedindo a intervenção das autoridades locais sobre o deslocamento do aterro sanitário, localizado na entrada da estrada que dá acesso a Aldeia, além de reivindicarem a coleta de lixo, sendo atendidos, nesse último item e acertado um prazo de quatro meses para o deslocamento do referido aterro. Assim, o caminhão do lixo passou a realizar a coleta na aldeia duas vezes por semana, sendo que, de acordo com a Coordenadora Local, a comunidade ainda resistia em deslocar o lixo de suas casas para depositar na frente da EIKPFQ, porque o costume, até então, era de enterrar ou queimar esse material no quintal de suas casas, comentando sobre a necessidade de se investir num trabalho de sensibilização para mudar essa prática.

Por outro lado, posteriormente, em conversa informal com a Coordenadora Local, a mesma informou que o caminhão não estava mais coletando o lixo na Aldeia, por embates de interesses entre os políticos do município de Ibimirim/PE, configurando uma tendência de que as temáticas debatidas na aldeia podem sofrer rebatimentos, quando pressionadas pelo contexto mais amplo da sociedade não índia (**Diário de campo, 22 e 23 de janeiro de 2014**).

Dessa forma, reconhecemos que as decisões didáticas também são marcadas pelos condicionantes do contexto educacional em que se realiza a prática pedagógica, conforme enfatiza Libâneo (1994, p. 21), ao destacar: “o que devemos ter em mente é que a educação [...] se defronta com limites impostos pelas relações de poder no seio da sociedade. Por isso mesmo o reconhecimento do papel político do trabalho docente implica a luta pela modificação dessas relações de poder”.

Essas prerrogativas exigem que os/as professores/as, sejam indígenas ou não, deverão entender “que lhe cabe a tarefa ética e pedagógica de auxiliar e contribuir” na solução de questões que são comuns a sociedade em geral e que podem ser discutidas na escola, auxiliando a tomada de uma consciência que extrapola a condição social, cultural ou política de um grupo (BERG, *et.all*, 2008, p. 24-25)

Nessa perspectiva, duas participantes da pesquisa, P8 e P9, afirmam que as escolas indígenas se organizam em espaço de construção de identidade étnica e cultural, pela presença do cacique e do pajé, nesse espaço, e pela atitude dos/as professores/as ao inserirem, na sala

de aula, ações e atividades que buscam definir uma coerência de aprendizagem que garanta a formação de “guerreiros” a vivência do Toré e a valorização do artesanato indígena Kambiwá.

Nesse sentido, Berg (*Id.*), conforme discutido no referencial, teórico destaca que se permite projetar, mesmo que seja utopicamente, a intenção de relações igualitárias e democráticas entre os povos indígenas, a sociedade e o Estado na medida em que se (re) avalia, continuamente, práticas educativas que possam promover, “de fato, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade”, além do “respeito às suas particularidades linguísticoculturais”.

Por sua vez, os documentos da Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho, e o do Projeto de Declaração Americana sobre os direitos dos Povos Indígenas - PDAD dos Povos Indígenas, preconizam no Art. IX, item b, que “os povos indígenas terão direito” de “preparar e aplicar seus próprios planos, programas, currículos e materiais didáticos”, conforme apontados no referencial teórico (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1997).

Dessa forma, justificamos a insipiência do caráter inovador da educação institucionalizada na EIKPFQ, porque essa prerrogativa sugere a insistência em ações que configuram um esforço, mesmo que seja considerado mínimo, de desestabilização de identidades hegemônicas e que, de acordo com Teodoro (2003, p. 102), se encontram arraigadas “a uma pretensa racionalização das práticas educativas”.

Nessa perspectiva, evidencia-se a possibilidade da EIKPFQ inventar, com ousadia, para perseguir as tendências que se propõem a superar o anacronismo do “modelo da escola tradicional”, sendo que as propostas apresentadas em seus planejamentos têm o desafio de se constituírem em caminhos alternativos para as práticas educativas interculturais, e nesse contexto, as práticas pedagógicas, como inovação (ARANHA, 2006, p. 357).

Nesse contexto, a seguir, apresentam-se e analisam-se as respostas dos/as participantes da pesquisa na EIKPFQ, e demais instituições, sobre a dimensão de análise “Políticas públicas de educação intercultural e escola indígena”.

5.1.2 (Dimensão de análise - Políticas públicas de educação intercultural e escola indígena)

Nessa parte do estudo, procederemos com a análise das respostas dos participantes da pesquisa sobre a dimensão de análise “Políticas públicas de educação intercultural e escola

indígena”, no intuito de perceber, de forma aproximada, a relação que os/as respondentes conferem a relação entre as ações do poder público e as demandas da escola indígena.

Dessa forma, no sentido de perceber, a forma como a educação na escola indígena tem se integrado às ações institucionais que preconizam o dever do Estado em reafirmar a identidade étnica e cultural dos indivíduos, a seguir, apresentamos e analisamos a relação ou não entre políticas públicas de educação intercultural, no âmbito das práticas pedagógicas da escola indígena.

- De que forma as atuais políticas públicas de educação intercultural têm acontecido na escola indígena?

P1

“Através de documentos oficiais onde se garante as autonomias de nossas escolas, calendários específicos, regimento e proposta pedagógica de acordo com a nossa realidade”.

P2-

“Na forma de discussão coletiva entre professores, lideranças e comunidade”.

P3

“Através da intervenção de projetos didáticos contemplando ações interculturais dando-nos suporte para promover na sala de aula o desenvolvimento não apenas para a cultura, mas para o conhecimento globalizado e os temas transversais”.

P4

“As políticas de educação intercultural vêm acontecendo, na perspectiva de criar condições que dê conta de preparar os membros da comunidade indígena para assumir o protagonismo tanto na educação como em outras questões que envolve os direitos da comunidade, respeitando a ética profissional e os instrumentos legais estabelecidos na e pela política educacional em nosso País”.

P5

“Através de uma luta muito grande que nós enfrentamos para acontecer às inovações pedagógicas de nossa escola”.

P6

“As pedagogias indígenas vão produzindo um ser humano que deve agir com sabedoria atenção e cuidado com demais seres, respeitar os princípios e as regras estabelecidas culturalmente”.

P7

Não respondeu.

P8

“Olhe, se os índios obedecem às determinações do sistema, eles não estariam onde estão... Agente sabe que vamos colocar entre aspas “a insubordinação” indígena foi

que levou-os, né, ao patamar onde estão; a luta pela terra, a luta pelos direitos; a insistência em fazer do seu jeito...o jeito próprio de fazer educação, de fazer a escola. Então é nesse perfil que se encaixam as práticas indígenas, apesar de não estarem totalmente oficializadas e aí o erro do Estado é não dá subsídios para essa oficialização, é nossa briga interna e nossa briga externa com os agentes externos de Conselho e Ministério...É.... a nossa briga é que elas sejam reconhecidas oficialmente, mas independente de estarem oficiais ou não, elas acontecem, na prática; elas acontecem e é o que tá realmente fazendo a diferença na escola indígena no sentido da garantia de seus direitos.... É só uma observação; não é que eles lutem para não se inserirem no sistema. Eles lutam para não se inserirem da mesma forma que as demais escolas no sistema, porque do sistema eles são; são da rede pública, recebem financiamento, recursos públicos, mas a grande luta deles é que a escola, ela faça parte do processo de formação dos cidadãos índios; do cidadão Xucuru... do cidadão Kambiwá.... do cidadão Pankararu; do cidadão índio daquela etnia. Então a escola indígena não pressupõe uma adaptação; ela não pode vir como um pacote fechado que são as escolas não índias, com um currículo pronto, com conteúdo pronto, práticas pedagógicas prontas; ela precisa sofrer uma modificação, inclusive no princípio da escola, né; por exemplo, na escola não índia o objetivo é formar cidadãos; enquanto na escola indígena, o objetivo é formar guerreiros, né...Então, como se forma guerreiros? O currículo tem que ser reelaborado; as práticas têm que ser reelaboradas....por isso que elas são inovadoras. Eu entendo inovadoras por isso; porque pra chegar no objetivo da escola, eles precisam mudar toda a lógica de estruturação da escola e formar guerreiros, não é a mesma coisa de formar cidadãos; e aí é um entrave porque o Estado não está preparado pra receber essas escolas. Então eu vejo essa dificuldade da escola indígena ter oficialmente o currículo reconhecido, a carga horária reconhecida; o calendário reconhecido, o regimento, o PPP... Porque há muito entrave, além da morosidade do sistema, social, de preconceito, aí a gente vai enumerando vários, mas de qualquer forma, isso também não é de toda a Secretaria de Educação do Estado de PE. Infelizmente, existe gerências, setores...e aí há determinados setores que causam mais ou menos entraves pra determinadas situações. Só que os índios persistem dentro da escola e do jeito deles, eles até têm um mote que diz: “A educação é um direito, mas tem que ser de nosso jeito”. “É... Apesar de, oficialmente, constar alguma coisa, eles atuam de forma diferenciada.”

P9

“Sim, foi uma conquista; ter uma política que se preocupa com isso e atender o que há muito tempo foi almejado e não se conseguia por questões burocráticas que dificultavam as ações. E foi a partir do momento que essa conquista foi alcançada que tivemos outras conquistas, pois, temos hoje uma escola indígena diferente de quando foi estadualizada, um perfil de professores realmente qualificados para atender as necessidades que a comunidade indígena carecia”.

P10

“Eu acho que o fato de estar se falando disso e está se colocando como possibilidade de que esta escola e educação, seja lá como chamam estes princípios, acho que já é um avanço grande; estratégica política ou não, acho que esta estratégia é importante para poder dar visibilidade em determinados segmentos; então, em relação a interculturalidade como uma estratégia política, recurso discursivo utilizado; eu acho que ele até tem atingido seu objetivo e acho também que temos modelos que estão muito diferente de nossa realidade seja ele modelo Europeu com a questão da imigração ou o modelo Norte Americano; porém, eu acho que temos avançado um pouco, quando nós começamos a dialogar com a experiência latina Americana; então no meu ver, uma das coisas que nós precisamos ter para efetivar essa questão de interculturalidade é dialogar com o pensamento latino Americano, porque a realidade latina Americana é muito diferente da Brasileira. No caso da educação brasileira, com colonização portuguesa e os outros países com colonização

espanhola, tiveram percursos muito diferentes, e numericamente falando o que tem na população brasileira de indígena em relação a outros países como na Bolívia, onde 50% da população é indígena, faz com que isso tenha uma característica diferente do ponto de vista da política e da concepção das respostas do próprio Estado. Na América Latina nós temos tido alguns pensadores que estão na base da tentativa de um pensamento de uma escola que não esteja também colonizada. O desafio é, quando a política era integracionista você sabia quais eram os passos que lhes seriam dados; agora que não é mais, não se sabe o que fazer com isso por onde caminhar. Eu tenho a impressão de que o que nós temos de possibilidade em efetivar isso nas escolas, seja a partir de conhecermos um pouco da realidade Latina Americana, de outros países, porque em outros países, o que para nós está colocado. Por exemplo, você vai para Bolívia e Equador, a questão indígena está equiparada a questão camponesa; a questão camponesa ela é a questão indígena. Aqui no Brasil não, nós temos a questão camponesa e a questão indígena; mas essa questão que eu coloco nesses outros países eles já vêm lidando com isso, de alguma forma... com essa autoridade... Esse índio, porque aqui a ideia sempre abrange muito essa questão do que chamamos de autoridade radical. Esses outros países eles lidam com essa questão há mais tempo que nós, com essa população já com uma preocupação de considerar esses povos já de uma outra forma, como é o caso do Chile e da Argentina; e outros países como é o caso do México, da Bolívia, do Equador e do Peru. Então, você começa a falar de um pluralismo cultural, mas você vai falar de um pluralismo jurídico de um pluralismo cognitivo. Então você vai falar de diversas formas de pluralismo que vão também adentrar na questão da educação”.

No contexto da relação, ou não, entre as ações do poder público e as demandas da escola indígena, os/as entrevistados/as consideraram que as atuais políticas públicas de educação intercultural têm se efetivado na dinâmica da escola indígena, porque os documentos oficiais, como o Diário de Classe (POVO KAMBIWÁ, 2011) e o Regimento Interno Kambiwá (*Id.* 2009a), além da proposta pedagógica e dos Projetos Didáticos, foram organizados, considerando a realidade local, além de se discutirem coletivamente (professores, liderança e comunidade), sobre a educação intercultural e a luta pelos direitos dos povos indígenas.

Essas proposições são consideradas inovadoras pelo/as professores/as indígenas pela possibilidade de se efetivarem no Calendário Escolar (POVO KAMBIWÁ, 2011), Diário de Classe (*Id.*), Regimento Interno Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009a) e proposta pedagógica de acordo com a realidade, além de se contemplar ações interculturais e a valorização do protagonismo e o respeito, do poder público, pelos princípios e as regras estabelecidas culturalmente pela escola indígena.

No âmbito da escola indígena as prerrogativas apontadas nestes documentos convergem para a afirmação de que “a perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto” [...], assumindo, assim, por vezes, um caráter “contestador, conflitivo e mesmo socialmente explosivo”, conforme destaca Candau (2000, p. 49).

Dessa forma, observou-se, por exemplo, que o Calendário Escolar referente ao ano letivo de 2011, apresentou uma organização diferenciada das demais escolas da Rede Estadual de ensino, por não considerar os feriados nacionais referentes ao dia 7 de setembro, mas atribuindo, por exemplo, o dia 20 de setembro, a comemoração da retomada da área indígena Kambiwá, que estava sob domínio de posseiros, e quatro de outubro, à festividade religiosa realizada na Aldeia Baixa da Alexandra, em homenagem a São Francisco, como feriados específicos para o povo Kambiwá, além de conferirem uma simbologia específica ao designarem as vivências das ações que organizaram os dias letivos, tais como: índio= início e término das aulas; bodurna = dias letivos; maracá= avaliação; coqueiro= recesso escolar; aió = encontro pedagógico; saiota= feriado; praiá= festividade cultural (**Diário de campo, 20 de janeiro de 2011**)

Por sua vez, no documento do Projeto de Vida do Povo Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009b, p. 16-17), especificando o significado da simbologia acima apresentada, no calendário escolar, os/as professores/as indígenas comentam que:

Escolhemos o índio por ser a figura que nos diferencia etnicamente e o nosso calendário sendo diferente queremos iniciá-lo por nosso retrato. O coqueiro é uma planta nativa Kambiwá onde dele retiramos a palha que serve na confecção de chapéus, esteiras, abanos, vassouras e outras peças de nosso artesanato. O coqueiro também nos dá o seu fruto coco-ouricuri e sua sombra serve de abrigo nos momentos de repouso e meditação. O aió consideramos como símbolo Kambiwá feito de caroá e confeccionado em nossa etnia, por nossos artesãos os índios e índias usam como espécie de bola onde carregam seus assessorios principais, maracá, Cachimbo, fumo e demais e onde os Kambiwá estiverem sempre estará com seu aió. A saiota é nosso vestuário que usamos para dançar nosso toré e sempre que fazemos apresentações. A borduna é arma usada por todos os índios Kambiwá como defesa e também em caçada. Além de ser também o nome de nosso jornal. O Índio, coqueiro, aió, saiota e a borduna para nós Kambiwá representam muito, por isso decidimos coletivamente que seriam os símbolos principais do calendário.

Destacamos, nessa organização, que os dias letivos são contados a partir de atividades realizadas dentro e fora da escola, envolvendo ações vivenciadas no dia a dia da comunidade e que se constituem como conteúdos a serem discutidos no contexto do tempo conferido a aprendizagem, na sala de aula, a exemplo do evento cultural realizado na abertura do ano letivo de 2011, na Aldeia da Retomada (**Diário de campo, 19 de janeiro de 2011**).

Nesse contexto, configura-se uma educação que propõe a reflexão sobre a relação simultânea do homem com o mundo, não havendo, portanto, “uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (FREIRE, 2005c, p. 81). Essa tendência valoriza a escola indígena como um espaço de crítica e renovação que se efetiva na medida em que se propõe a pressionar o poder público por ajustes estruturais, que se traduzem na busca por “maior

equidade” no contexto das políticas públicas educacionais e se contrapõem a projetos educativos unilaterais.

Na formulação e execução da educação escolar indígena, o Art, 27 da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), destaca que “os programas e serviços deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades”, o que abrange considerar-se a história, os conhecimentos, as técnicas, os valores e suas aspirações “sociais, econômicas e culturais”, conforme destacamos no referencial teórico (BRASIL, 2011).

Dessa forma, essa dinâmica aponta para um suposto avanço no que se refere às políticas públicas educativas de atendimento à educação escolar indígena. No entanto, constata-se que essas se desenrolam num “contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e universais”, entre políticas públicas e políticas de aldeias supondo-se, ainda, que essas tensões, de caráter político, influenciam a escola indígena na medida em que, nesse espaço, se desenrolam “diálogo ou conflito entre essas forças em interação” (BRASIL, 2005, p. 36).

Destacamos que, embora imbuída de intenções contra hegemônicas, essas tendências poderão desencadear efeitos contraditórios, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e políticas públicas educativas que, ao mesmo tempo em que se propõem a “libertar, conscientizar, conferir poder”, contribuindo para “a posse de maior consciência dos [...] direitos e deveres” dos povos indígenas, “como cidadãos, podem também guetizar, isolar e enfraquecer”, de acordo com Stoer e Cortesão (1999, p. 25).

Nesse contexto, conforme anunciado no referencial teórico, as proposições apresentadas nos documentos que apontam para um conjunto de ações que se constituem em intenções do poder público nacional, a exemplo da LDBEN-9394/96, da Constituição de 1988, e local no que se refere às normas e os regulamentos que regem a Educação Escolar Indígena na Rede Pública Estadual de Pernambuco, precisam ser revistos, sobretudo, no que se refere à reorientação da escola indígena aos princípios das especificidades, interculturalidade e bilinguismo, no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2008a).

Assim, no sentido de assegurar que as políticas públicas educativas efetivem, na prática, o respeito pela diferença como possibilidade epistemológica de tematizar os processos de elaboração e significação das relações entre os diferentes grupos sociais e em defesa de uma educação problematizadora e libertadora, o atendimento das demandas da educação escolar indígena, no âmbito das atuais prerrogativas que defendem o direito a diversidade,

pela possibilidade de se valorizar a identidade e a história dos povos indígenas, poderão contribuir, para se evitar adequações às exigências do poder público e superar a intenção integracionista/assimilacionista, assegurando, assim, aos estudantes das escolas indígenas, o currículo mínimo nacional e a garantia, de que, através da educação escolarizada, esses poderão ter acesso aos bens socialmente produzidos, conforme destaca Candau (2008).

Nessa perspectiva, essa tendência, investe-se de um posicionamento crítico diante das práticas pedagógicas hegemônicas e passa a se conceber o saber/conhecimento “na dialogicidade- essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2005c, p. 89), embora que, de acordo com Fino (2008a, p. 2) “a educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre um pretexto para impor a ortodoxia”.

Dessa forma, a superação das intenções integracionista/assimilacionista, por parte do poder público, conforme aponta Candau (*Id.*) e um posicionamento crítico diante das práticas pedagógicas hegemônicas, por meio do exercício da “dialogicidade” (FREIRE, *id.*), dentre outros autores, ainda se constitui um desafio do rompimento dos valores proclamados pela cultura dominante e os valores provenientes de uma conjuntura que se insere numa realidade próxima, constituindo-se, no entanto, como elementos fundamentais no âmbito das políticas públicas educativas e no contexto sociocultural da atual sociedade.

Assim, ao emitirem suas opiniões sobre a forma como as atuais políticas públicas de educação intercultural, têm acontecido, no âmbito das práticas pedagógicas da escola indígena, alguns dos/das entrevistados/as consideraram essa relação conflituosa, destacando que os encaminhamentos de atendimento as demandas dessa escola têm se dado mediante a reação de “insubordinação”, aqui conferida pela capacidade de insistência dos povos indígenas em fazer educação e escola do jeito deles, de acordo com suas demandas, conforme comentou a P8.

Dessa forma, essa condição estimula aos povos indígenas “o pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade” e que “só existe na invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros”, o que implica perceber a inexistência de neutralidade da escola, e da educação, concebendo os indivíduos como agentes proativos das situações que os envolvem, conforme destaca Freire (1983, p. 53 e 57; 2005c, p. 69).

Nesse contexto, uma das entrevistadas, a P8, reconhece que a escola indígena se propõe a ser diferenciada das demais escolas da Rede Estadual de Ensino porque não pretende se adaptar aos encaminhamentos pedagógicos instituídos, como a organização do currículo,

por exemplo, oriundos dos documentos oficiais, o que rebate na dificuldade do poder público, em reconhecer a especificidade da escola indígena, quando da organização da carga horária, do calendário, do Regimento e do Projeto Político Pedagógico para essa escola.

Em contra partida, outra entrevistada a P9, considera que, apesar das dificuldades e entraves apresentados anteriormente, existe um esforço de se acatar os anseios que perpassam a escola indígena, ressaltando que têm ocorrido mudanças desde a estadualização e comentando que, atualmente, os/as professores/as indígenas estão qualificados/as para “atender as necessidades” da “comunidade indígena”.

Por sua vez, a P10, ressalta que a tendência em defesa da política educativa intercultural pode ser nomeada como “estratégia política”, ou “recurso discursivo” que apresenta a vantagem de promover “visibilidade” para determinados seguimentos sociais. Considera desafiador superar-se a política integracionista, porque se tinha conhecimento dos seus encaminhamentos. Portanto, atualmente, somos desafiados a assumir uma nova política que ainda se está aprendendo sobre o “o que fazer com isso, por onde caminhar”.

Nesse contexto, a entrevistada P10, aponta, ainda, que o diálogo com o pensamento e a realidade Latino Americana, em que a problemática indígena está imbricada ao problema da posse de terra, poderá se constituir em possibilidade de percepção das várias formas de pluralismo seja cultural, jurídico ou cognitivo, e “que vão também adentrar na questão da educação”.

Os argumentos apontados pela entrevistada P10, apontam para a persistência do paradigma fabril, e de seu “invariante cultural”, estabelecido no final do século XVIII, na Inglaterra, que se apóia no estabelecimento de uma ordem que subordina “os sistemas formais de educação [...] as exigências da forma de exploração capitalista da força de trabalho”, portanto, subordinadas as diretrizes da política educacional do Banco Mundial, e que têm assumido o propósito de se adequarem as relações atuais entre Estado e sociedade, passando a educação a servir de instrumento das relações sociais vigentes, conforme apontados por Fino (2006, p. 1) e Camini (2001, p. 33).

Nessa dinâmica, reafirma-se a obrigatoriedade das Secretarias Estaduais de Educação “com a agenda política das diversidades socioculturais”. Destacamos que entre as metas de atendimento a educação escolar indígena estão considerar às especificidades das etnias existentes no Estado, em consonância com a Resolução nº 03/99 do Conselho Nacional de Educação e os Referenciais Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2005), e a

expansão da oferta de programas educacionais às comunidades indígenas (PERNAMBUCO, 2008a), de acordo com as proposições apontadas no referencial teórico.

Dessa forma, instaura-se a percepção de que a educação e, sobretudo, a escola indígena deverá perseguir novos rumos, condição essa apontada pela P8, quando considera inovador a possibilidade de formação do guerreiro na estruturação da escola indígena e não do cidadão, alertando, ainda, que o Estado não está preparado para atender a essa escola embora os povos indígenas continuem defendendo que “a educação é um direito, mas tem que ser de nosso jeito”.

Nesse sentido, destacamos que, ao longo da história da educação, o pensamento pedagógico tem se constituído pela relação entre as transformações sociais, políticas e econômicas, engendrando intenções sobre os valores que se confere a escola e que vinculados a um “consenso de significados” passam a se definir o “tipo de sujeito” que se quer formar, e a configuração das práticas escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 60).

Nesse contexto, quando os povos indígenas pretendem investir na formação do guerreiro estão avançando não só na defesa do acesso a educação escolar, mas na luta por um projeto educacional que possa “abrir espaços para a desmistificação da ideologia”, o que implica em oposição a uma educação que desconsidera as desigualdades étnicas e sociais (*Id.*).

Dessa forma, essas prerrogativas são constituídas nos artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 e na Resolução 03/99, ao se referirem à educação escolar indígena bilíngue e intercultural como dever do Estado em fortalecer as práticas educativas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e que oportuniza, aos povos indígenas a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades, conforme comenta Grupione (2001).

A partir dessas percepções, os princípios norteadores das políticas públicas educativas interculturais, na escola indígena da atualidade, deverão agregar a superação de uma educação unidimensional, pautada na universalização dos saberes, como premissa que poderá demarcar o acesso de grupos considerados minoritários a educação, quando se discute “o regresso às intenções homogeneizadoras etnocêntricas” (STOER & CORTESÃO, 1999, p. 25-26).

Nessa dinâmica, reafirma-se a obrigatoriedade das Secretarias Estaduais de Educação “com a agenda política das diversidades socioculturais”. Destacamos que, entre as metas de atendimento a educação escolar indígena, estão o acolhimento às especificidades das etnias existentes no Estado, em consonância com a Resolução nº 03/99, do Conselho Nacional de

Educação, e dos Referenciais Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2005), além da expansão da oferta de programas educacionais às comunidades indígenas (PERNAMBUCO, 2008a).

Assim, no desdobramento dessas metas está a concepção de Instrução Normativa que assegure o funcionamento e especificidades das escolas indígenas e programas de formação que possam definir competências e responsabilidades que contemplem a construção do currículo intercultural, almejado pelos povos indígenas (*Id.*).

Nesse sentido, essas intenções reafirmam, sobretudo, o entendimento de que a aprendizagem nas escolas indígenas ocorre além da sala de aula, no contato com a comunidade, nos terreiros onde ocorrem os rituais ou na mata, conforme atividade cultural agendada no Calendário Escolar Kambiwá 2011, e realizada no dia 19 de janeiro, e que se propôs a fortalecer a espiritualidade e reafirmar, simbolicamente, as experiências com os saberes na escola indígena, na “construção da identidade” [...], além de se propor a “orientar a visão de mundo do Povo Kambiwá” (**Observação, 19 de janeiro de 2011**).

Nesse contexto, Moreira (2006, p. 12) enfatiza que as identidades hegemônicas podem ser desestabilizadas na complexidade das “distintas dinâmicas da vida social (nacional, religiosa, linguística, étnica, racial, de gênero, regional, local), nas quais se atiram (*sic.*) movimentos fechados de hibridação, homogeneização”.

Dessa forma, as políticas públicas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas da escola indígena, deverão rebater nas prerrogativas que estruturam o pensamento educacional universalista, que investe na definição de condutas, comportamentos e valores, apontando princípios políticos, étnicos e culturais que se pretendam adotar identidades menos excludentes, partidárias e repartidas, o que deverá contribuir para algum nível de inclusão e cooperação entre os diferentes grupos sociais (MOREIRA, 2006).

Nessa perspectiva, a seguir, apresentam-se e analisam-se as respostas dos/as participantes da pesquisa, no que se refere à dimensão de análise “Diversidade étnica /cultural e singularidade”, na atualidade.

5.1.3 (Dimensão de análise- Diversidade étnica /cultural e singularidade)

Nessa parte do estudo, nos propomos a analisar as respostas dos participantes da pesquisa, sobre a dimensão de análise “Diversidade étnica /cultural e singularidade”, na atualidade, no intuito de perceber como se assinala ou não o preconceito e a discriminação em

determinados grupos culturais e/ou em diferentes espaços institucionais, como a escola indígena.

- De que forma a diversidade étnica e cultural está presente ou não na escola indígena? Como a escola indígena tem considerado o conhecimento na perspectiva intercultural, sem interferir na singularidade de seu povo?

P1

“Em todas as formas nas aulas de artes, nas práticas pedagógicas e principalmente na nossa organização interna (gestão)”. “Mantendo viva a nossa cultura com repasse para as nossas crianças mostrando para eles a importância do nosso Toré e da nossa cultura para que permaneça viva a história dos nossos antepassados e a importância de estarmos sempre unidos e organizados pela luta dos nossos direitos”.

P2

“Na forma de trabalhar sua especificidade contextualizada com outras culturas, nas festividades culturais do Povo”.

“Os próprios alunos hoje se reconhecem como índio, onde em outros tempos negavam sua identidade, isto é reafirmado nos rituais, onde é praticado por todos, crianças, jovens e adultos. Obs. Até hoje depois de 511 anos de invasão o que nos reafirma como índio não é nossa língua, cor de pele ou cabelo, mas a prática de nossa cultura: o Toré e os demais rituais”.

P3

“Em atividades escolares vivenciadas no cotidiano, nas práticas pedagógicas”.

“Através do reconhecimento de identificar-se indígena com costumes e tradições diferentes, essa afirmação dá-se nas relações entre o passado e o presente, através do contato com a cultura material e simbólica”.

P4

“A diversidade étnica e cultural na escola pode ser vista de várias formas: no material didático para lecionar. Nas pessoas que a frequentam, tendo em vista que a mesma recebe demanda de alunos que não são indígenas e que, portanto, vem de outra realidade, apesar de estarem próximo ao território indígena”.

“Atualmente as escolas Kambiwá, trabalham com o conceito de que não há cultura mais ou menos importante o que existe são culturas diferentes e que, portanto, cada segmento da sociedade ou grupo étnico tem sua maneira própria de fazer e praticar cultura.

P5

“Trabalhamos para sensibilizar a comunidade para garantir a diversidade étnica e cultural do Povo Kambiwá”.

“Lutamos para que cada indígena seja consciente de seus direitos e valorizem sua identidade”.

P6

“Está presente na Escola Indígena para os demais a forma especificada dos saberes tradicionais e o respeito pelos os mesmos”.

“Nossa missão é formar guerreiros conscientes que trabalhe a nossa realidade”.

P7

Não respondeu.

“Em relação ao ensinar e aprender nesta perspectiva, o centro do interesse da aprendizagem é direcionado não mais para o interesse do professor pela disciplina, mas pela necessidade da construção dos nossos conhecimentos”.

P8

“Desde que o aluno é recebido na escola; por exemplo, dançar o Toré, né... na escolas não índia, os alunos cantam o Hino Nacional; então o deles é dançar o Toré...fazer uma reza, ou uma oração pra os “encantados”, receber os encantados e receber a proteção deles. Então são palavras e ações que vc, só vive na escola indígena...Vc não vai encontrar nenhuma dessas ações em outra escola.; quer dizer, na merenda ela ter é... elementos da cultura local e na própria culinária ela ter elementos cultivados na comunidade. Eu lembro uma vez que fui visitar uma das escolas indígenas e tinham mandado cereal (aquele pacote que o Estado compra e manda pra todas as escolas da rede); e um coordenador indígena me disse: “Olha, o que é que eu vou fazer com isso? Os alunos aqui não comem cereal. O alunos aqui não comem isso, agente vai dar pro gado, pros animais, pras galinhas, aqui. Eles aqui gostam de milho, cuscuz; agente gosta de batata, carne de bode, inhame, de macaxeira...” Aí eu disse: “ E é verdade. É uma coisa que falta...é....falta uma política de Estado; política de setores. Por exemplo, a merenda escolar. O setor de merenda organiza tudo. Realmente chega uma fatura de comida na escola. O que eles dizem nas escola indígenas é que, mesmo não sendo permitido chamavam a comunidade e fizeram um almoço coletivo para dar conta da comida, porque estava pra se estragar, mas ao mesmo tempo tem alimento que chegam na escola e eles não comem. Então falta esse diálogo; quer dizer, falta uma política de Estado por onde passa as decisões dos indígenas; passam pelo Conselho de Educação Escolar Indígena. Por um lado, agente reconhece que (voltando pra pergunta) que existe essa diversidade étnica e que isso fortalece a identidade porque na hora que diz: “Olha, não é da nossa cultura comer isso...”Eles estão dizendo assim, que têm uma cultura, estão afirmando essa cultura. Estão dizendo assim....”Vc. têm que sentar com agente pra saber o que é que agente come e mandar pra gente só o que agente come...Porque não adianta. E aí, a merenda é dividida em duas partes: uma que é o pacote do Estado e a outra que é o dinheiro que vai pra escola; com esse dinheiro que vai pra escola, eles compram da própria comunidade os alimentos e isso fortalece a economia, eles compram itens da época, da região e isso também fortalece a identidade porque são os alimentos que eles comem em casa, no dia a dia. No povo Kambiwá, um dos elementos que eu e vc, vivemos , foi a abertura do ano letivo de 2011, que todas as escolas se reuniram, com seus coordenadores, os alunos, os pais, a liderança pra pedir a proteção dos encantados pro ano letivo que estava se iniciando, com oferendas...Então isso é interculturalidade; isso é a cultura que está no currículo de suas escolas. E assim, essa atividade está dentro da carga horária curricular...vamos dizer, isso está dentro das atividades escolares. Então, observando o calendário escolar, percebe-se os símbolos que se relacionam com essas atividades, tais como: a saiota e o aio. E acredito que agente pode considerar isso como uma prática educativa, né, porque está vinculada a escola e se insere como espaço de autodeterminação da identidade indígena. Eu tenho uma coisa que eu sempre digo falta concretizar a legislação; aplicar a legislação; a legislação está aí; ela é para ser aplicada; e ela realmente é muito completa; a legislação que trata da educação escolar indígena é muito completa, como o Parecer14/99, a Resolução nº 03/99 e a Lei dos Territórios...E elas estão ali.... Elas só precisam realmente ser incorporadas ao sistema de ensino e praticadas, porque lá tá dizendo que o currículo,

o calendário, o material indígena, é específico e, assim, a dificuldade que eles encontram é tão igual quanto o setor aqui da Secretaria que trata da Educação Escolar Indígena. É uma Unidade, dentro de uma Gerência, dentro de uma Secretaria Executiva, então o poder e autonomia que a gente tem é nenhum. Então vc. não tem autonomia nas discussões sobre o currículo oficial, sobre a merenda, sobre fardamento; sobre material escolar; sobre construção de escola; e também na parte pedagógica, sobre currículo, sobre formação de professores. Por exemplo, o Regimento Interno para ser aprovado passa pelo setor de normatização; tudo o que a legislação obriga, está presente. Kambiwá passou por um problema porque um das escolas não tinha condições adequadas de funcionamento, alegando-se a falta de espaço físico, que era o banheiro; a escola não tinha estrutura de banheiro e, quando vc, chega na comunidade, quantas casas têm banheiro? Se vc. colocar um contrapondo, a melhor construção que tem nas aldeias, em sua maioria, é a escola. Então como é que a escola não está em condições de receber os alunos se as casas em que eles residem não chegam ao nível da escola; são de taipa, cobertas de palha ou de alvenaria simples; com menos condições de manutenção do que a escola e aí... era uma escola construída pela comunidade e que não tinha os “padrões” da rede estadual de ensino; a Secretaria de Gestão não queria incorporá-la à rede, alegando que não atendia a legislação de educação, a geral...de educação que dizia a estrutura mínima de funcionamento de uma escola; não que essa não fez porque não quis; ela não aceitou porque não atendia a legislação; só que a legislação da escola indígena diz que a estrutura física da escola indígena ela tem que está adequada aos costumes do povo e atender as necessidades do povo. Então, o que é adequado o que é adequado para o índio e inadequado para o sistema? Pro sistema, porque esse atende a legislação nacional, mas a legislação educacional indígena diz que “a estrutura da rede física das escolas devem atender aos costumes e tradições do povo ao qual atende”. Se naquela comunidade quase nenhuma casa tem banheiro, será que aquela escola estava ou não atendendo? Outro entrave é a burocracia; agente tem quatro escolas para construir; já saíram três licitações e eles desistem da licitação alegando que não tem interesse; que não compensa financeiramente, por conta da distância, do difícil acesso e outra coisa, estamos passando por uma demanda de reforma no estado de PE e no país que tem atraído essas empresas, como as obras para a realização da Copa 2014, que são obras mais grandiosas, e por isso, possibilitam mais recursos e aí uma mera de escola, para construir um banheiro, não tem interesse. Então, assim, há os entraves, mas enquanto isso, a comunidade aguarda na escola, funcionando, se vc, for lá, vai ver os alunos estão lá na escola; eles estão lá, sem banheiro, tendo aulas todos os dias. Então essa escola atende ou não atende? É uma questão de política; é uma questão de interculturalidade, de entender a legislação e entender que há diferentes situações, realidades, cultura; é esse reconhecimento que ainda falta do lado dos sistemas, da política do estado brasileiro”.

“Mesmo que o sistema não reconheça e busca formas de inserir esses alunos na rede pública de ensino, e atendê-los. Outro entrave é o concurso dos professores; existem dois entraves, uma é da parte dos indígenas que entendem que na medida em que o índio forÉ... tiver estabilidade funcional, ele pode perder o lado do guerreiro, porque ele não precisa mais lutar pra ter o emprego; não precisa mais se mobilizar pra ter o emprego. E daí o que acontece: preocupa a liderança, os coordenadores indígena, porque, por um lado eles podem perder a mobilização dos professores indígenas, porque já tem o dinheiro todo mês...porque esse é só um elemento. Existe outras lutas e, aí, na medida em que vc. conquista, alguns vão ficando pelo caminho; por outro lado, existe a questão de reconhecimento da categoria de professor indígena pelo estado brasileiro, que exige um concurso público, pra ser funcionário público, que exige a estabilização trabalhista e aí entra em choque com condição de alguns professores indígenas que dão aula, de Arte, por exemplo, e não têm formação em magistério; por outro lado, eles não podem manter o contrato por mais de quatro anos, porque isso caracteriza estabilidade funcional. Então, entra em choque com a realidade; as leis brasileiras não foram pensadas no âmbito das diversas realidades, das diferenças. As aulas em si eu assistir poucas, né. Eu assisti mais momentos coletivos, da escola reunida, como o início do ano letivo, anteriormente mencionado; eu falo mais pelos relatos nos encontros, reunião,

debates de construção, onde trabalham os textos que eles mesmos escrevem; já têm vários povos que têm livros específicos que conta a história do povo; então eles trabalham português, matemática, geografia, história, a partir desse material; e, assim, trazem pessoas mais velhas da comunidade, é liderança da comunidade pra contar histórias, eh... histórias da organização social e política, dos rituais...e a partir daí, eles fazem a prática nesse sentido, trabalham as letras, as sílabas; as matemáticas eles usam as medidas palmo, vara, o peso eles têm balde, saco...não são as mesmas unidades de medidas que agente usa. Então eles têm ...é...eles reinventam das situações reais em que estão envolvidos”.

P9

“Eu diria que em termos de qualidade pedagógica tem avançado bastante e eles procuram sempre melhorar suas práticas seja de forma teórica como prática; eles entendem que tem que ter essa parte e não mais resistem a esse aprendizado casando os conhecimentos culturais e seculares, com o diálogo pedagógico e teórico; há um dialogo entre as correntes. Percebo muito isso na forma em que eles defendem sua cultura, seus valores, o comportamento e o compromisso de ser índio, orgulhando-se de suas origens onde quer que estejam, com isso vemos que a escola tem um papel importante nisso.

“Sim e o elemento de características físicas diferentes, por conta de seus remanescentes são sempre trabalhados na escola. Sem dúvida, a presença do Toré que é uma prática cotidiana e não eventual; a questão das datas comemorativas diferentes, com calendário específico; a simbologia que eles utilizam competem à cultura deles, em sala de aula vemos a presença de artesanatos . Outra coisa bastante diferenciada na escola indígena é a presença de um professor de Arte que fortalecem a cultura por estudarem em sala a arte indígena então esse é um elemento forte que favorecem sua educação e geração, é a forma de fortalecer suas identidades.Sim eles têm esse diferencial, nas escolas sempre trabalhamos com horta assim eles aprendem com a medicina da natureza nunca abandonando a medicina do estudo secular. Recentemente eu pude estar em uma escola em Xucuru e ao lado da escola tem uma horta grande que contém mais do que plantas medicinais, tendo em vista que o terreno é muito bom e fácil de cultivar; lá temos frutas, macaxeira, e tudo isso faz parte da merenda deles, inclusive eles muitas vezes enriquecem a merenda com os produtos que eles mesmos cultivam na escola, isso infelizmente não cabe a toda escola, por motivo, de espaço, muitas vezes a terra não é propícia a isso e outros vários motivos que giram em torno disso. Em relação a merenda em outras escolas, elas mesmas montam o cardápio, sempre utilizam a carne de bode, que é bem valorizada por eles, priorizando a qualidade e a quantidade, até porque as pessoas que trabalham com a merenda também são indígena; eles sempre colocam sua cultura e seus temperos pois eles conhecem suas preferências.Digo que é uma experiência maravilhosa trabalhar com educação indígena.Acredito que temos aprendido mais com eles do que eles com a gente, até porque éramos acostumadas com uma comunidade que pensa geralmente igual, e eles têm uma forma diferente de lidar com ações do cotidiano e isso tem me sido gratificante”.

P10

“Eu acho que primeiro uma coisa nós avançamos bastante, e que eu coloquei interculturalidade como um diálogo; eu não disse que não está havendo; não é que a escola indígena não é intercultural, eu disse que eu tenho dúvidas em relação a isso. Mas se eu coloco como diálogo, eu percebo que o fato de nós termos um Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena instituído e que nós temos a participação dos indígenas e dos não indígenas e você tem no Conselho Nacional de Educação, você tem também um indígena, você começa a ver que é um campo propício para começar esse diálogo; isso para mim sim talvez fosse o inicio de ser intercultural; é como se eu dissesse para você: “ Eu acho que nós não temos normas, não temos regras não temos receita, a escola intercultural é assim , porque se ela parte do diálogo esse diálogo está começando agora, e eu acho que os próprios índios estão

começando a pensar o que seria interculturalidade agora. Eu acho que os próprios índios estão se colocando a esse questionamento, sobre o que seria isso”.

“Eu trabalho e entendo muito sobre as estratégias étnicas, como estratégias políticas; eu vejo como forma de nos aproximarmos da questão de justiça social, porque você tem as políticas de identidade; você tem políticas de reconhecimento, mas que na verdade essas identidades só aparecem quando elas tem o sentido social de aparecer; elas existem porque elas têm o sentido social, por exemplo: raça, para nós é um conceito que, do ponto de vista científico ele não tem o menor sentido, mas nos dias de hoje se formos falar da questão racial tem um sentido social reconstruído, não que a raça faça diferença, mas enquanto categoria social ela é utilizada no critério de diferenciação social. Então, quando colocamos a questão indígena, a questão étnica como uma questão de marcadores sociais da diferença a minha tendência é compreender essa questão desse reconhecimento como estratégia política, porque eu não acredito, eu não compactuo de uma ideia, de uma cultura que seja naturalizada; por exemplo, Pernambuco hoje tem 11 etnias; são colocadas 11 etnias, embora haja algumas discussões em torno disso; enfim, a despeito disso temos grupos que há um tempo atrás (sic,) não se sabia da existência desses, até quando eu comecei a trabalhar com os Xucuru surgiram mais de lá para cá. Eles surgiram agora, sim, mas eles existiam desde sempre; porém, o processo de reconhecimento é recente só não quer dizer que eles não existiam, estou querendo colocar que a existência de novos grupos étnicos é uma resposta a um certo (sic.) contexto que pode ser propício ou não, pode ser acolhedor ou não, para as diferenças; na atualidade, nós temos um contexto acolhedor para as diferenças, então elas podem aparecer. Isto não quer dizer que essas escolas essas estratégias elas são mais dignas ou menos dignas, mais reais ou menos reais, o processo social é isso mesmo, de conquistas”.

Considerando as respostas das perguntas dirigidas aos participantes da pesquisa, anteriormente apresentadas, sobre a forma como a diversidade étnica e cultural está presente ou não na escola indígena, esses/essas, destacaram: a maneira como o aluno é recebido na escola, porque dança o Toré; as palavras, ações, e merenda; a abertura do ano letivo, considerando ser essa uma atividade intercultural, que valoriza as tradições dos povos indígenas, mas se vincula aos saberes/conhecimentos vivenciadas na escola; o currículo; os símbolos que estão presentes no Calendário Escolar; os entraves em relação à legislação, no que se refere aos documentos que regem a organização administrativa e pedagógica, e a estrutura física; a burocracia, ou quando os/as professores/as procuram investir na qualidade de suas práticas, dialogando com as teorias; na criação de um Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, ou quando representantes indígenas ocupam cargos, constituindo um espaço propício para o diálogo entre os povos indígenas e o poder público, estadual ou nacional; nas contradições entre o que é e não é considerado adequado para o funcionamento da escola indígena.

Nesse contexto, as ações referentes ao contexto da escola indígena, apontadas pelas P7 e P8, sugerem uma visão de sociedade que estimula a administração de identidades menos excludentes, partidárias e repartidas, investindo-se numa tendência pedagógica que discute “as relações entre identidade e subjetividade”, além de pressionar a neutralização da

capacidade “determinista”, que se afirma nas tendências hegemônicas, conforme destaca Moreira (2006, p. 23).

Nesse contexto, Moreira (*Id.*, p. 11), enfatiza que “em termos políticos, as impensáveis situações de opressão e de discriminação vivida por certos grupos têm sido enfrentadas com lutas e conquistas”.

Nesse sentido, P7, evidencia contradições entre a legislação e os regulamentos de uma educação institucionalizada “numa perspectiva de justiça e de equidade social”, mediante as necessidades práticas que regem a escola indígena, a exemplo do Regimento Interno que, para ser aprovado, precisou se reger pelos parâmetros do Setor de Normatização da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, o que sugere “uma pretensa racionalização das práticas educativas”, no contexto das práticas pedagógicas da escola indígena, de acordo com Teodoro (2003, p. 102).

Nessa dinâmica, o não funcionamento de uma escola porque não tem banheiro, quando, de acordo com a P8 “naquela comunidade quase nenhuma casa tem banheiro”, ou por conta da burocracia das licitações, para se construir escolas indígenas, quando as empresas alegam “que não têm interesse” e que “não compensa financeiramente”, deverão ser avaliadas, conforme destaca D’Hainaut (1980, p. 22), considerando-se as “intenções declaradas”, contidas “em texto e análise de documentos oficiais” e ambientadas nos “discursos políticos” das “intenções no nível da realidade”, a partir das evidências e da “observação dos factos”.

Essas prerrogativas exigem “maior vigor da reflexão pedagógica”, e estimulam indagar-se sobre “o rigor epistemológico da pedagogia” [...] “e os fins que orientam qualquer prática educativa”, no âmbito das práticas pedagógicas ambientadas nos projetos educacionais da atualidade, conforme aponta Aranha (2006, p. 245). Enfatiza-se a concepção de uma educação que considera a perspectiva da interculturalidade como forma de se confrontar elementos que evidenciem as desigualdades de classe, étnica e cultural, o que exige “maior equidade” nas estruturas sociais no que se referem aos direitos cívicos, políticos, econômicos, sociais e culturais (FERREIRA & OLIVEIRA, 2009, p. 25).

Por outro lado, sobre o que se menciona em relação ao Conselho de Educação Escolar Indígena, conferindo a esse um espaço de contestação, por meio do diálogo entre os povos indígenas e o poder público, perspectiva apresentada pela P10, esse vem enfrentando resistência em sua atuação, sobretudo, quando se discute sobre sua influência no sistema de ensino. Contudo, suas iniciativas têm contribuído para superar dificuldades que privilegiam as

práticas e valores dos saberes/conhecimentos indígenas acima dos saberes/conhecimentos da sociedade envolvente, apesar dessas iniciativas serem consideradas pelo Sistema Estadual de Educação como extensão das atividades culturais e não como partes que se integram a escola e as ações pedagógicas (PERNAMBUCO, 2008b).

Assim, no que se refere à forma como a escola indígena tem considerado o conhecimento na perspectiva intercultural, sem interferir na singularidade de seu povo, duas das entrevistadas, P8 e P10, destacam vários entraves, por parte do poder público, em atender as especificidades daquela escola, pela percepção de condições estruturais que rebatem na estabilidade funcional, na regulamentação da categoria profissional do professor indígena e nos entraves colocados também pelos índios, a exemplo do modelo de gestão.

Nesse sentido, ressaltaram, ainda, que a singularidade dos povos indígenas se efetiva quando esses adotam material específico nas escolas, destacando a história do povo, nos diferentes componentes curriculares, ou convidando pessoas mais velhas da comunidade e/ou liderança para resgatar histórias sobre a organização social e política ou nos rituais, além de utilizarem um sistema próprio, como “palmo”, “vara”, “balde” e “saco” a partir da prática, para trabalhar as unidades de medidas padrão utilizadas pelos brasileiros, tais como: metro, litro e quilo, envolvendo, de acordo com a P8, “situações reais” ou, na perspectiva da P9, cultivando uma horta com produtos específicos, para atender a merenda escolar.

Essas tendências, apontadas pelas entrevistadas, se inserem no âmbito das prerrogativas defendidas por Toffler (1973, p. 338), quando comenta que “seria um erro supor-se que o sistema educacional atual não está em processo de mudança [...], o que vem faltando é uma direção consistente e um ponto de partida lógico”.

Nesse contexto, a P10, amplia o entendimento sobre a questão da diversidade étnica, quando considera que essa se afina com as estratégias políticas e com a problemática da justiça social, identidade e reconhecimento, se constituindo a partir do “sentido social” que se lhe confere; portanto, não se pressupõe naturalizada, sendo que, na atualidade, temos um “contexto acolhedor” para se considerar à diferença fazendo parte de um processo que por ser social, se efetiva pelas “conquistas” que se vão acumulando.

Dessa forma, na perspectiva dos depoimentos apresentados pelos/as entrevistados/as, Sousa (2000, p. 127), compreende que “o sujeito apreende as relações sociais e capta o mundo concreto através das representações que lhe permitem orientar-se numa ambiência social e material”, sendo que essa percepção se contrapõe a compreensão ingênua que desconsidera a estrutura social por diferentes ângulos, o que pressupõe “o pensar autêntico” que busca

sempre “os nexos que prendem [...] um problema a outro”, conforme citado no referencial teórico por Freire (2005c, p. 69), investindo na forma como os indivíduos expressam e atribuem significado as suas ações, no âmbito da sociedade contemporânea.

Assim, instaura-se a percepção de que existe um processo de mudança latente, cujas proposições privilegiam a interação da escola indígena com o meio social e cultural. Contudo, efetiva-se um dilema entre o exigido nos projetos provenientes das políticas públicas educacionais, sob o alicerce da cultura vigente e as concepções que orientam as práticas educativas, no âmbito das práticas docentes dos/as professores/as indígenas, grupo gestor, liderança, alunos e pais, numa escola que se orienta pela diferença.

Nesse sentido, Oliveira (In: FERREIRA & OLIVEIRA, 2009, p.26) atribui a “responsabilidade pela educação” à escola, aos indivíduos e a sociedade como possibilidade de reorientação sobre a problemática de reafirmação dos direitos humanos.

Nesse contexto, os/as envolvidos/as na pesquisa apontam que a diversidade étnica e cultural se constitui na escola indígena, a partir das aulas de artes, das práticas pedagógicas e, principalmente, na organização interna, a exemplo do modelo de gestão, como também quando consideram sua especificidade, na contextualização com outras culturas. Destacam, ainda, ser possível perceber essa perspectiva nas festividades culturais do Povo, no cotidiano das atividades escolares, nas práticas pedagógicas, no material didático utilizado nas aulas, nas pessoas que freqüentam a escola indígena, quando recebem alunos não índios de escolas municipais, ambientadas fora do território Kambiwá ou sensibilizando a comunidade ao promover o respeito pelos saberes tradicionais.

Dessa forma, em conformidade com as ações educacionais que preconizam os ideais da escola indígena, percebemos que se fundamentam o reconhecimento da diversidade e o respeito à diferença, como recurso de uma educação voltada para “uma nova visão de sociedade” que adota procedimentos próprios de articularem valores e atributos, culturalmente instituídos e que, portanto, assumem variáveis, até mesmo, entre os povos indígenas de Pernambuco, conforme apresentado no referencial teórico (BRASIL, 2005, p. 23).

Nessa perspectiva, as observações realizadas ao longo do ano letivo de 2011, evidenciaram as proposições acima apontadas, quando se percebeu a preocupação dos/as envolvidos/as na pesquisa em valorizar a tradição étnica e cultural do Povo Kambiwá nas ocasiões em que coordenadores, liderança, professore/as, estudantes e pais, participavam de atividades culturais, vivenciando elementos simbólicos e específicos, como a dança do Toré, no recreio da escola ou na abertura do ano letivo, na mata, além de confeccionarem adereços,

sob a coordenação do Professor de Arte, eleger material didático específico para estudo nas aulas e organizarem os saberes a partir dos cinco eixos temáticos – Terra, Organização Social e Política, Identidade, Interculturalidade e História.

Nesse sentido, as experiências vivenciadas na escola, campo de estudo, evidenciam particularidades inerentes às sociedades indígenas, em geral, por reunirem “múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos” (BRASIL, 2005, p. 23).

Assim, conforme apontado no referencial teórico por Marín (2007), a UNESCO e a Organização Mundial, desde 1992, têm insistindo na realização oficial de valores que promovam o respeito pela diversidade cultural, se contrapondo aos ideais de uniformização e investindo esforços de se reconhecer o diverso, no âmbito das políticas educacionais reforçando, ainda, a necessidade de se considerar uma ação política que vise uma educação que possa “construir sentidos acerca de nós mesmos, dos demais e do mundo”. Essas prerrogativas reforçam o direito a diferença e contribuem para (re) direcionar ações institucionais que possam considerar as políticas educativas dos povos indígenas, no âmbito internacional e nacional, conforme destaca Oliveira (In: FERREIRA & OLIVEIRA, 2009, p. 27).

Assim, a partir do significado que os coordenadores, liderança, professores, estudantes, e pais conferem a si mesmos, quando interagem na escola indígena, Moreira (2006) destaca que as identidades passam a ser historicamente constituídas, não sendo possível sustentá-las em torno de um “eu” coerente nos contextos das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, o que possibilita a desestabilização das identidades pessoal e nacional, por seu significado instável, invariavelmente obscuro e inconclusivo pela diferença, no contexto do fenômeno estudado.

Nessa perspectiva, Morgado & Ferreira (2006, p. 65-66) alertam que “a integração e utilização social dos saberes e conhecimentos” são determinantes para a educação considerando-se que essa poderá assumir-se “como via [...] para a inclusão ou exclusão social”. Na complexidade do acesso a educação diferenciada, constatamos os esforços do professor da turma investigada ao comentar sobre a importância da história oral, como estratégia pedagógica, trabalhando a História da Aldeia Kambiwá, ao mesmo tempo em que se utilizava do livro didático de História, para debater sobre o “Brasil antes dos brasileiros”, apresentando imagens sobre sítios arqueológicos (**Observações 22 de fevereiro de 2011**).

Por sua vez, o Material Didático Próprio (MDP), produzido pelos índios como, “Meu povo conta” e “Caderno do tempo” utilizado nas aulas, se propõe a reelaborar o tempo

histórico e linear, o tempo escolar e o tempo cósmico, apontados no contexto das experiências do dia a dia, da Aldeia Kambiwá, além de promover, reflexões acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente, utilizando o livro “Crianças e jovens Kambiwá discutem seus direitos” (PERNAMBUCO, 2009a), no âmbito da cultura do Povo, conforme as figuras do arquivo da pesquisadora, apresentadas a seguir (**Observações, 21, 22 e 23 de fevereiro de 2011**)

Figura 10: Painel representativo dos direitos da criança e do adolescente indígena.

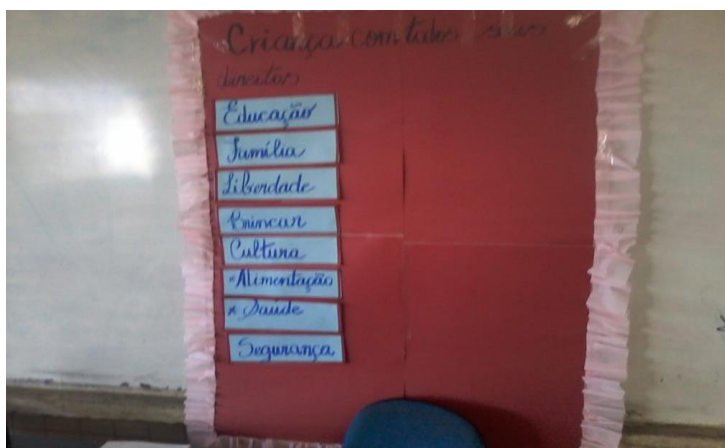
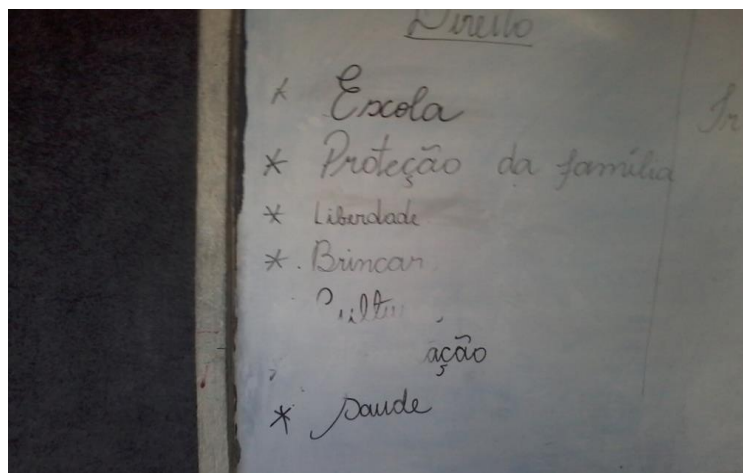


Figura 11: Estudante E9, colando gravuras referentes aos direitos da criança e do adolescente indígena.



Figura 12: Síntese elaborada a partir das opiniões dos estudantes sobre os direitos da criança e do adolescente indígena.



No aspecto metodológico, ressalta-se, ainda, no planejamento das aulas, a organização de Sequência Didática, sobretudo em Língua Portuguesa, investindo nos eixos temáticos TERRA E ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA e a preocupação de se valorizar aspectos da cultura do Povo Kambiwá, sendo que os conteúdos foram estudados, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, considerando a realidade local e ressaltando a importância do movimento indígena para o Povo Kambiwá e sua relação com a sociedade envolvente (**Observações, 10 e 11 de março de 2011**).

Nesse contexto, os estudantes foram orientados pelo professor a realizarem atividades referentes aos eixos acima indicados, conforme figura 13.

Figura 13: Estudantes realizando atividades referente ao eixo “Organização Social e Política” do Povo Kambiwá.



As atividades realizadas nesses momentos se desenvolveram com base no esforço do professor em investir, novamente, na expressão oral e escrita; pesquisa; uso de mapas; livro

didático; confecção de cartazes; exercícios mimeografados, tendo como referência o reconhecimento da cultura local e considerando a cultura envolvente, ressaltando a forma de organização do Povo Kambiwá e reforçou a prática de se seguir um líder (o cacique) que se propõe a defender a causa indígena em diversos segmentos sociais e políticos.

Assim, constatamos que as atividades e os conteúdos eram propostos, exclusivamente, pelo professor, que se mantinha no centro do processo de aprendizagem; enquanto os estudantes se limitavam a seguir suas orientações, sendo que, quando opinavam sobre algo era no âmbito dos debates coordenados pelo docente e dessa forma, eram incentivados a desenvolverem a dialogicidade e a capacidade reflexiva quando se estudava, especialmente, sobre a cultura e as tradições do povo Kambiwá.

Dessa forma, a partir das respostas anteriormente apresentadas, destacamos que, para os/as entrevistados/as, a escola indígena tem considerado o conhecimento na perspectiva intercultural, sem interferir na singularidade de seu povo quando: os/as professores/as indígenas inserem a “prática do Toré e dos demais rituais”, nas aulas, no intuito de se incentivar a preservação da cultura; “os alunos assumem sua identidade, lutando pelos seus direitos”; a escola indígena investe na “formação de guerreiros conscientes da realidade em que vivem”; valorizam a sua cultura, entendendo que existem culturas que não são mais nem menos importantes e, sobretudo, quando “o centro do interesse da aprendizagem é direcionado não mais para o interesse do professor pela disciplina, mas pela necessidade da construção dos nossos conhecimentos”, de acordo com a opinião de P7, o que poderá configurar práticas de aculturação.

Nessa dinâmica, a educação escolar indígena vive um dilema na busca de “reforçar seus projetos socioculturais” a fim de possibilitar “o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis”, para os seus estudantes e garantir respostas para as questões geradas pela sociedade como um todo, promovendo a defesa dos ideais preconizados, defendidos e reafirmados, no âmbito das políticas públicas educativas e dos documentos oficiais, e os conflitos gerados entre as práticas consideradas interculturais (LUCIANO, 2006, p. 129).

Nessa perspectiva, na organização da aprendizagem, na escola pesquisada, o Regimento Interno (POVO KAMBIWÁ, 2009a), no Art. 12, se efetiva, considerando:

I-a base nacional comum contemplando disciplinas obrigatórias, em âmbito nacional, abrangendo o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, da arte e da educação física;

II-no tratamento do ensino das disciplinas afins dar-se-á enfoque ao estudo da história e cultura indígena, conforme dispõe a legislação vigente.

III-a abordagem curricular contempla os cinco eixos norteadores da educação escolar indígena e os temas transversais relativa a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual, trabalho e consumo e a pluralidade cultural.

Dessa forma, essas prerrogativas se propõem a instaurar uma prática educativa, sob o enfoque da dialogicidade e da reflexão. Esses pressupostos são apontados por Freire quando defende uma “concepção problematizadora e libertadora de educação”, cujo pressuposto se alicerça na percepção crítica da “educação bancária” e investe no engajamento dos indivíduos na “luta por sua libertação” (FREIRE, 2005c, p. 70 e78).

Nesse sentido, os educandos poderão ser incentivados a desenvolverem o seu potencial de compreensão do mundo, e de suas relações com ele, cuja tendência se afirma com a noção de que “a natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural”, poderá instituir uma reação de privilégio ou de consternação, conforme apontado por Forquim (1993, p. 9).

Nessa dinâmica, os/as professores/as que atuam nas escolas indígenas da Rede Estadual de Pernambuco, se propõem a encorajar a superação de práticas consideradas tradicionais, quando em encontro realizado no dia 20 de junho de 2011, organizaram a Matriz Curricular da Escola Indígena (PERNAMBUCO, 2011), que se propõe a considerar as especificidades dos saberes/conhecimentos a serem trabalhados em suas escolas, considerando as seguintes Áreas de conhecimento e componentes curriculares: “Linguagem, códigos e suas tecnologias”: Língua Portuguesa e vocábulos indígenas, Língua Materna, Culturas e Artes Indígenas; Saberes e literaturas tradicionais indígenas; em “Ciências da Terra, da Natureza e suas tecnologias”, inseriram-se os componentes Etnomatemática, Ciências e saberes tradicionais; enquanto que em “Ciências Humanas, Sociais e suas tecnologias”, Etnogeografia e História dos povos tradicionais, conforme apresentado no documento da Matriz Curricular da Educação Indígena⁵⁹ (**Diário de campo, 20 de junho de 2011**).

Em contraposição a uniformização e imposição de valores, essa organização reafirma a inexistência de neutralidade, no que se refere à concepção de educação que norteia a validade dos saberes compartilhados nas escolas indígenas, consolidando a intenção de comportamentos culturalmente instituídos e que poderão potencializar procedimentos de aprendizagem que agregam argumentos sobre “a legitimação do respeito à diferença [...] e a

⁵⁹ Cf. PERNAMBUCO (2011).

valorização das identidades”, de acordo com Oliveira (In: FERREIRA & OLIVEIRA, 2009, p. 21-2)

Dessa forma, a adoção de um programa curricular que valoriza elementos das diferentes culturas, potencializa a justiça social e o redirecionamento das práticas educativas, no âmbito das práticas pedagógicas, sejam nas escolas indígenas ou nas demais escolas da Rede Estadual de Pernambuco.

Assim, no âmbito das tendências sobre os processos interculturais, visualiza-se o “interculturalismo crítico” como possibilidade de se problematizar a discriminação social e cultural em nossas sociedades, o que implica conferir à instituição escola, a disposição de promover estratégias contra hegemônicas, que se pretendem reproduzir e transmitir a cultura dominante (CZARNY, 2012, p. 31)

Nessa dinâmica, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Escola Indígena – RCNEI (BRASIL, 2005, p.23), orientam que os princípios da educação indígena estão pautados em suas inúmeras particularidades que se consubstanciam na característica comum de que “cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos”, esses elementos interagem, de forma restrita, com a educação intercultural, comunitária e diferenciada, apesar de terem sido assumidos pelos povos indígenas na medida em que defendem sua autodeterminação.

Nesse contexto, investindo nas tendências de uma prática educativa intercultural, no âmbito das práticas pedagógicas da escola indígena e na perspectiva de uma educação problematizadora e libertadora, duas das entrevistadas, a P8 e P9, apontam que “o uso de material específico”, a “valorização da história oral”, “apropriação da tecnologia com elementos, ou conteúdos diferentes das demais escolas da Rede”; “apoio do poder público”; “organização conforme as próprias necessidades”; “a licenciatura intercultural” e a “valorização das práticas”, garantem, pelo menos teoricamente, um conjunto de elementos que podem estar vinculadas a formação acadêmica, mas que também extrapolam essa condição e se efetivam quando os/as professores/as indígenas levam para dentro da sala de aula, e fora dela, ações e atividades como, a vivência do Toré e do artesanato, o que, para as entrevistadas, poderá influenciar a formação do “guerreiro” que os povos indígenas defendem, além da valorização da cultura local e da presença constante do cacique e do pajé na escola.

Nessa dinâmica, observamos que, apesar do reconhecimento de que a educação que se efetiva na escola indígena, de acordo com as suas especificidades, deverá estar integrada a educação nacional e reconhecendo sua autonomia escolar, defendida e respaldada pela

legislação brasileira, obviamente, essas assumem a tendência de não serem regidas pelas normas gerais que orientam os sistemas de ensino no país (BRASIL, 1999a).

Nesse contexto, as orientações das Coordenadoras da EIKPFQ sobre os temas a serem trabalhados nas diferentes séries e modalidades de ensino, apontavam para o registro da organização do conhecimento com base nas tendências pedagógicas contemporâneas que tratam do uso de eixos temáticos, da pedagogia de projetos e do planejamento interdisciplinar, na organização dos saberes/conhecimento (**Observações, 19, 20 e 21 de janeiro de 2010**).

Dessa forma, constatamos que, na base do que foi planejado, estava à preocupação em valorizar a cultura local, elementos que poderão constituir uma educação problematizadora e libertadora, como inovação pedagógica, sem desconsiderar a cultura dos não índios, a exemplo do exposto num dos objetivos específicos, referente ao eixo Interculturalidade: “Analisar o movimento indígena e a relação do Povo Kambiwá com os demais segmentos da sociedade” e de uma das competências a serem trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa, a saber: “Possibilitar, aos estudantes, momentos de interação nas diversas situações de comunicação oral e escrita, tornando-os cidadãos críticos, capazes de participar da luta sociopolítica, econômica e cultural dos índios e não índios” (PERNAMBUCO, 2007a).

Nesse contexto, no esquema de classificação das respostas dos/as entrevistados/as, realizado pela pesquisadora, na fase de elaboração do Projeto de Pesquisa, em 2010, foram apresentados indicadores de desafios quanto aos procedimentos metodológicos que apoiem e reforcem as práticas educativas interculturais, e nesse contexto, as práticas pedagógicas da escola indígena, visto que essas se inserem no Sistema Estadual de Educação, indo de acordo com as proposições da P10, e com as prerrogativas de Czarny (2012, p. 39, grifos da autora), quando destaca que um dos desafios de se analisar a dimensão intercultural como inovação incide “em vislumbrar as implicações de ordem pedagógica e da *reconstrução do pedagógico*”, nas propostas que emanam de projetos interculturais e que incorporam uma dinâmica de uma interculturalidade crítica, na luta contra a discriminação étnica/racial (**Diário de campo, 24 de março de 2010**).

Assim, observando as práticas educativas na escola indígena, e nesse contexto, as práticas pedagógicas, no âmbito das atividades desenvolvidas no dia a dia da sala de aula, e fora dela, apreendeu-se que as situações que envolveram os conteúdos de ensino e aprendizagem, como o uso de material didático específico, a valorização da história e a cultura do Povo Kambiwá e dos não índios, foram planejadas e realizadas pelo professor,

apesar de se apresentarem como incentivo na contextualização de temas ou na produção de textos que pudessem, por exemplo, despertar o entendimento de que o processo de demarcação da Aldeia Kambiwá contribui para que os espaços onde se pratica a religiosidade, sejam preservados (**Observações 21, 22 e 23 de fevereiro de 2011**).

Dessa forma, a partir dos eixos norteadores, os conteúdos foram estudados considerando os conhecimentos prévios dos alunos, a realidade local, ressaltando a importância do movimento indígena para o Povo Kambiwá e sua relação com a sociedade não índia (*Id.*).

Assim, no geral, as atividades realizadas na sala de aula se desenvolveram com base no esforço do professor em investir na expressão oral e escrita; pesquisa; uso de mapas, livros didáticos e data show; confecção de cartazes; exercícios mimeografados, tendo como referência o reconhecimento da cultura local e considerando a cultura envolvente, ou do não índio, ressaltando, ainda, a forma de organização do Povo Kambiwá e reforçando a prática de se seguir um líder (o cacique) que se propõe a defender a causa indígena em diversos segmentos sociais e políticos (*Id.*)

Por outro lado, percebe-se que a organização física da sala de aula, na EIKPFQ, segue a mesma estrutura da maioria das escolas da Rede Estadual. Consta de um conjunto de cadeiras e mesinhas bem conservadas, quadro branco, para uso de pincel piloto, com uma parte reservada para exposição de cartazes, além de armários, mesa e cadeira de apoio ao professor. É ampla, tem janelas que ocupam toda a lateral esquerda e combogós, na lateral direita, a fim de facilitar a entrada de ar na sala de aula, além de azulejos a altura da metade das paredes; consta de dois ventiladores, sendo que as paredes são decoradas com o alfabeto e os numerais, ambos recortados em material emborrachado, além de gravuras relativas à natureza ou com cartazes que apresentam produções coletivas do professor com os estudantes, ou desses. Observamos, ainda, que as crianças na EIKPFQ recebem o kit disponibilizado aos estudantes da Rede Pública Estadual e que consta de mochila, cadernos, lápis e camisetas, essas compõem parte do fardamento escolar.

Nesse sentido, essa organização tem concedido o apoio estrutural para o funcionamento da escola e facilitado o planejamento pedagógico das atividades propostas na sala de aula, no âmbito da estadualização das escolas indígenas em 2002, aspectos esse assinalado, em entrevista realizada com a P9 (**Diário de campo, 06 de dezembro de 2011**). Contudo, apesar de, no aspecto físico a escola indígena, campo de estudo não se diferenciar das demais escolas da rede estadual, portanto, nos moldes do paradigma fabril que se

configurou como invariante cultural se pretende inovadora quando defende, em seus documentos, e na prática, a valorização dos rituais e das tradições dos índios Kambiwá.

Assim, constatamos, ainda, que o professor da turma, às vezes incluía, em seu vestuário adornos, confeccionados com elementos referentes à cultura do Povo Kambiwá, como o aió, sementes e penas, demonstrando aos estudantes a necessidade de assumir-se a identidade indígena e, sobretudo, a importância de se valorizar a tradição cultural do Povo Kambiwá, a partir dos mitos, da dança do Toré ou do uso de instrumentos musicais, como elementos que se pretendem considerar na formação do que eles denominam de futuros “guerreiros” e “guerreiras” Kambiwá.

Nesse sentido, o recreio realizado na EIKPFQ às sextas-feiras, geralmente, se apresentava como possibilidade de manter a tradição religiosa e cultural do Povo Kambiwá, envolvendo a escola como um todo. Constituiu-se num momento em que estudantes, professores, funcionários e grupo gestor, participam no pátio da escola, da dança do Toré, sendo que o grupo, sob a liderança do Professor de Arte Indígena, se apresenta vestido com saiotas, confeccionadas com fibra de caroá, adereços e maracás. Essa atividade se dá após ser servida a merenda, na sala de aula, composta, nesse dia, por fatias de melancia. Do cardápio geral da merenda consta: sopa de carne de bode, arroz, carne de charque, suco de frutas, feijão, frango, macarrão, inhame, cuscuz, ovos, leite, banana, laranja, melancia, bebida láctea, bolachas, vitamina de frutas com leite (**Observações, 21, 22 e 23 de fevereiro de 2011 e Diário de campo, 10 e 11 de março de 2011 e 25 de novembro de 2011**).

Assim, as figuras de 14 a 20, do arquivo da pesquisadora, a seguir, são indicativas dos relatos apresentados anteriormente.

Figura 14: Professor da turma pesquisada, se preparando para iniciar uma aula, com o ritual do Toré.



Figura 15: Estudantes da turma pesquisada, destacando produção textual sobre o Projeto Didático: “Educação sexual na escola”.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 16: Estudantes da turma pesquisada, organizados em meio círculo, no debate sobre o tema: “Educação sexual na escola”.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 17: Estudantes da turma pesquisada, organizados em meio círculo, no debate sobre o tema: “Educação sexual na escola”.



Figura 18: Estudantes da turma pesquisada, organizados em meio círculo, no debate sobre o tema: “Educação sexual na escola”, com uso do data show.



Figura 19: Estudantes da turma pesquisada, num dos momentos em que a merenda estava sendo servida



Figura 20: Estudantes da turma pesquisada, utilizando os livros “Meu povo conta” e “Caderno do tempo”.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Dessa forma, observou-se que, como nas demais escolas da Rede Estadual, há uma preocupação do professor planejar os conteúdos das diferentes disciplinas da Educação Básica, utilizando o Livro Didático – LD (que reúne os saberes científicos). De acordo com a Coordenação local e com o professor da turma pesquisada, os livros didáticos do 4º e do 5º anos, se propõem a atender, essa classe multisseriada e são provenientes da aquisição em diferentes editoras, que constava do seguinte:

LÍNGUA PORTUGUESA: LEITE, Márcia; BASSI, Cristina. **Leitura, escrita e reflexão.** 5º ano. São Paulo: FTD, 2008. (Coleção L.E.R)

MATEMÁTICA: MENEGHELLO, Marinez. **De olho no futuro:** matemática. 5º ano. São Paulo: Quinteto Editoria, 2008. (Coleção de olho no futuro)

GEOGRAFIA: RAMA, Ângela; PAULA, Marcelo Moraes. **Geografia.** São Paulo: Saraiva, 2008.

HISTÓRIA: ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes; BORELLA, Regina Nogueira. **História.** 5º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CIÊNCIAS: GIL, Ângela Bernardes de Andrade; FANIZZI, Sueli. **Ciências.** 5º ano. São Paulo: FTD, 2008. (Coleção Porta Aberta). (**Observações, 21, 22 e 23 de fevereiro de 2011**)

Assim, observamos, ainda, que os materiais didáticos, acima relacionados, foram escolhidos priorizando a 4ª série, ou 5º ano, o que gerou inquietação da parte da pesquisadora em relação ao acompanhamento dos estudantes das demais séries nas atividades propostas e que a exceção dos materiais trabalhados nessa turma se dá pela utilização de Material Didático Próprio - MDP, tais como: “Meu povo conta” (PERNAMBUCO, 2006c), “Caderno do tempo” (PERNAMBUCO, 2006d) e “Crianças e jovens Kambiwá discutem seus direitos” (PERNAMBUCO, 2009a), organizados pelos professores/as da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) e lideranças, sob a assessoria do Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF) (**Observações, 21, 22 e 23 de fevereiro de 2011 e Diário de campo, 10 e 11 de março de 2011 e 25 de novembro de 2011**).

Dessa forma, esses materiais se propõem a reelaborarem o tempo histórico e linear, o tempo escolar e o tempo cósmico, apontados no contexto das experiências do dia a dia, da Aldeia Kambiwá, além de contribuírem para que se utilize a tradição oral como estratégia pedagógica na escola indígena, apresentando, ainda, reflexões acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente, no âmbito da cultura desse povo (*Id.*)

No aspecto metodológico, ressalta-se a organização de Sequência Didática, sobretudo em Língua Portuguesa, investindo nos eixos temáticos Terra e Organização Social e Política, além da preocupação de se valorizar aspectos da cultura do Povo Kambiwá (*Id.*)

Por sua vez, no Diário de Classe (POVO KAMBIWÁ, 2011), da turma pesquisada, os conhecimentos a serem estudados, demonstravam a preocupação de assegurar a prática do que fora decidido no Encontro Pedagógico realizado nos dias 20 e 21 de jan. 2011 (**Diário de campo, 10 e 11 de março de 2010**).

Nessa perspectiva, constatou-se, que o eixo INTERCULTURALIDADE, ao ser estudado no Bimestre II, se constituiu no mesmo formato dos demais eixos e que, esses, se articulavam, ao longo das atividades, mesmo quando se definia que seria estudado um ou outro, na organização dos saberes/conhecimentos (**Diário de campo, 09 de junho de 2014**).

Dessa forma, no âmbito das situações que envolveram os conteúdos de ensino e aprendizagem, as atividades realizadas e o material didático, na escola indígena, se percebeu a constituição de uma proposta pedagógica que anuncia a possibilidade de uma educação problematizadora e libertadora, pela intenção de se promover uma relação dialógica e reflexiva entre os saberes locais e nacionais, convergindo para um movimento que valoriza a justiça social, como “um princípio ético e político” que passou a nortear as práticas educativas interculturais naquele ambiente (FREIRE, 2005a, b e c; STOER, 1994, p. 12)

Nessa perspectiva, no nosso entendimento, vem se tentando adotar um “posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais”, apesar das contradições existentes (FINO, 2008a, p. 1) entre os imperativos de uma educação envolvida com a responsabilidade social e política e a superação dos desafios vivenciados nas diferentes situações da realidade.

Por sua vez, fazendo um paralelo das respostas das questões que direcionaram as perguntas propostas, da análise dos documentos e das observações/diário de campo, com base nas categorias analíticas “inovação pedagógica e educação escolar indígena”, a pesquisa aponta que, ainda persistem elementos arraigados num invariante cultural de uma escola conteudista pela preocupação de se planejar os saberes/conhecimentos a partir das disciplinas e dos conteúdos programáticos e, não culturais, relacionados a objetivos específicos, no contexto da turma pesquisada, além da dificuldade de se eleger um único eixo temático a ser trabalhados em cada bimestre, quando, na prática, houve uma natural integração desses eixos, ao se estudarem determinados assuntos.

Dessa forma, as análises realizadas contribuíram para a percepção da problemática de pesquisa e apontam para uma visão aproximada, da relação entre inovação pedagógica e educação escolar indígena, que se insere no âmbito dos discursos e ações, consideradas, pontuais, sobretudo quando se trata de problematizar e registrar os saberes/conhecimentos pertinentes a uma escola que se assume como diferenciada.

Nesse contexto, sob a ótica da abordagem educacional freireana, nos propomos, a seguir, a analisar e responder, de forma aproximada, as proposições que orientaram a organização de novos questionamentos, oriundos da empiria.

5.2 Respondendo as questões que emergiram durante a pesquisa, na Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz.

Sob a ótica, do que observamos quando o professor da turma pesquisada se empenha em valorizar as tradições do povo Kambiwá utiliza, basicamente, o mesmo material específico, conforme constatamos ao longo da pesquisa. Nessa perspectiva, é preciso se pensar se esse mesmo subsídio vai ser usado nas diferentes etapas da formação do estudante indígena. Supõe-se que, em caso afirmativo, ficarão repetitivos e poderão desestimular a aprendizagem. Portanto, questiona-se: Que outros recursos didáticos poderão ser utilizados na organização dos saberes/conhecimentos na escola indígena?

Nessa perspectiva, ainda constatou-se que o registro, no Diário de Classe⁶⁰, das atividades planejadas e/ou realizadas, apresentava um eixo norteador para cada Bimestre, compondo uma seleção de disciplinas, conteúdos e objetivos específicos, se constatando parcialmente, a relação entre essas com as experiências de uma prática reflexiva.

Nesse contexto, inferimos as discussões teóricas de Alves-Mazzotti (2001), quando sugere que, na pesquisa qualitativa etnográfica, no processo de coleta de dados, poderão emergir dimensões e categorias analíticas que possibilitam o surgimento de novas questões, que poderão ampliar o debate sobre o objetivo inicial de pesquisa, anteriormente apresentado, qual seja - Analisar a efetivação e o caráter de práticas educativas interculturais na perspectiva de inovação pedagógica em contextos de aprendizagens específicos, como na escola indígena.

A partir do objetivo geral, que orientou inicialmente a pesquisa, emergiram, do campo de estudo, os seguintes questionamentos: Como superar a organização curricular baseada

⁶⁰ Os registros, no Diário de Classe da escola pesquisada, apresentam uma tendência de seguirem as orientações de preenchimento, provenientes da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para as escolas da rede. Cf. PERNAMBUCO. **Orientação para preenchimento dos diários de classe**, 2009b. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/utilizadiariodeclasse.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2011.

numa lista de disciplinas e conteúdos, ainda vigente na Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz? Como registrar as atividades curriculares no Diário de Classe da Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz?

Nesse contexto, percebemos que, no intuito de garantir a especificidade da educação escolar indígena o professor da turma investigada buscou assumir uma postura considerada por ele “intercultural” como metodologia de trabalho, se esforçando para valorizar as relações culturais e étnicas no contexto de seu “caráter contestador, conflitivo e mesmo socialmente explosivo”, na atualidade, conforme apontado por Candau (2000, p. 49), quando da organização curricular das atividades realizadas na escola indígena pesquisada, e em seu entorno.

Nessa dimensão, de acordo com o Regimento Interno da Escola Indígena KambiWá Pedro Ferreira de Queiroz (2009a, p.5-6), compondo o Cap, II- DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, conforme apresentado anteriormente, se insere a proposta de uma educação intercultural, quando afirma, no art. 10, que

[...] as Escolas Indígenas elaboram seus currículos interculturais de acordo com os cinco eixos norteadores da educação escolar indígena, observando-se a legislação vigente, valorizando a cultura do povo, visando a formação do estudante conhecedor de sua história e participantes da vida em comunidade.

No entanto, apesar de se perceber uma intenção em se valorizar a educação intercultural, no âmbito das práticas pedagógicas, de acordo com as observações realizadas no campo de estudo, nos documentos analisados e em algumas falas dos participantes da pesquisa, a proposição de uma organização curricular nessa perspectiva se apresenta, ainda, articulada as áreas de conhecimento, com os seus respectivos componentes curriculares e disciplinas.⁶¹

Em contra partida, percebemos que, as disciplinas e os conteúdos, se apresentam no Registro Semanal do Diário de Classe (POVO KAMBIWÁ, 2011), na forma de “Conteúdos interdisciplinares trabalhados através dos eixos norteadores”, no âmbito da composição das atividades planejadas e/ou realizadas.

Dessa forma, percebemos que há um esforço de se considerar a interculturalidade quando se aponta, no Planejamento Interdisciplinar dos respectivos Bimestres, os eixos norteadores, conteúdos e objetivos específicos, sem nomear a que disciplina se refere.⁶²

⁶¹ Cf. PERNAMBUCO (2011).

⁶² *Id.*

Sob essa ótica, destacamos que os saberes/conhecimento discutidos, vivenciados planejados e/ou registradas na Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz, ainda configuram práticas educativas interculturais, como ações que se estabelecem organizadas nos moldes das tendências que privilegiam a educação tradicional.

Dessa forma, constituiu-se uma aparente inovação das proposições de situações didáticas vivenciadas na escola, campo de pesquisa e em seu entorno, e da legislação vigente, quando se visualiza a intenção de se realizar interseções entre conteúdos, objetivos e os eixos temáticos: TERRA, ORGANIZAÇÃO, IDENTIDADE, HISTÓRIA, INTERCULTURALIDADE E BILINGUISMO, sendo que esse último eixo se vincula apenas ao Povo Fulniô, localizado no município de Garanhuns-PE.

Por sua vez, nesse contexto, a proposta de uma educação problematizadora e libertadora defendida por Freire (2005c, p.89 e 90-93, grifos do autor), dentre outras de suas obras, considera a palavra ou o tema gerador como essência de uma questão que, a partir do diálogo, poderá estabelecer “ação e reflexão” entre os indivíduos, “mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*”.

Sob essa ótica, “pronunciar” o mundo pressupõe investir na significação de um ato criador e de recriação que defende a conquista coletiva da inserção política e social, cuja tendência reconhece a contribuição do outro, opondo-se ao pensar acomodado e ingênuo que nega a si mesmo e ao contexto temporal em que se encontra (*Id.*).

Dessa forma, nos propomos a analisar na perspectiva, sobretudo, de Freire (*Id.*, p. 96) a concepção de uma educação problematizadora e libertadora, que começa quando o educador “se pergunta em torno do que vai dialogar” com os educandos, quando da organização de uma situação pedagógica que poderá estar impregnada de temas significativos ou temas geradores, cujos elementos poderão constituir a base do “conteúdo programático da educação”.

Nesse sentido, em suas relações com a realidade, os indivíduos vão desenvolvendo um constante “devenir”, que se efetiva em suas criações, historicamente constituídas, na dinâmica que caracteriza “o conjunto de concepções, esperanças, dívidas, valores, desafios”, que poderão interagir com seus contrários na busca da plenitude do ser, constituindo, assim, os temas de cada época, que não devem ser concebidos como “isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados”, mas na dialética das relações do homem com o mundo (FREIRE, 2005 c, p. 107).

Nesse contexto, a seguir apresentaremos as questões que emergiram durante a pesquisa.

5.2.1 Como superar a organização curricular baseada numa lista de disciplinas e conteúdos, ainda vigente na Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz?

Sob a ótica de Freire (*Id.*), o conjunto de temas em interação constitui o “universo temático” de cada época, portanto, não são estanques e a escolha dos mesmos depende da visão de mundo, individual ou coletiva, mediante as posições que se tomam quando realizam suas atividades, podendo manter ou mudar suas proposições.

Nessa perspectiva, Krug (2007, p. 84-85) constata que

[...] parece consenso entre nós, que cabe à escola a responsabilidade de promover atividades variadas que provoquem a curiosidade e a ação dos estudantes sobre temas relevantes na atualidade, em uma organização que oportunize aprender a trabalhar em grupos e a dialogar com hipótese, argumentações e resultados variáveis, obtidos a partir do cruzamento entre conhecimentos de diversas áreas.

Dialogando com a pedagogia de Freire (2005b e c), Krug (*Id.*), debate sobre práticas de organização curricular que foram desenvolvidas em algumas escolas em que um grupo de professores/as pesquisadores/as e estudantes trabalharam, sob a sua coordenação, a partir da organização de temas, conceitos e problemas provenientes de um levantamento dos dados obtidos por meio de uma pesquisa realizada na comunidade em que estas escolas estavam inseridas.

Nessa dinâmica, Freire (2005c, p. 116) alerta que a investigação dos temas deverá se constituir num “processo de busca” que exige a problematização dos mesmos, como também suas vinculações com outros e seu envolvimento histórico e cultural, não se limitando a um ato automático.

Com base nos problemas identificados pelos/as professores pesquisadores/as, juntamente com os estudantes e nos debates provenientes das entrevistas, esses perceberam que a comunidade era composta por vários imigrantes, provenientes de diferentes regiões agrícolas do Estado do Rio Grande do Sul, exercendo atividades periódicas e de baixa remuneração sendo que foi constatado que “apesar de uma origem de trabalho comum, havia pouco conhecimento entre si mesmos” (KRUG, 2007, p.90).

Assim, o grupo identificou, ainda que, no período em que realizaram a pesquisa, a maioria desses imigrantes chegava aos espaços urbanos em períodos distintos e nem sempre encontravam emprego, passando a trabalharem como “catadores de papel” a serem utilizados na reciclagem, como também sofreram com a submoradia, em que no pequeno espaço da casa

se organizavam “famílias numerosas”, “galinhas, porcos e cachorros, aspectos compreendidos como traços da vida rural” (*Id.*)

Dessa forma, a partir da identificação dos problemas da comunidade em questão, elegeu-se como base do “complexo temático” o tema “IDENTIDADE SOCIAL”, atrelando ao mesmo os temas “ESPAÇO”, “TEMPO”, “NÚMERO”, “TRABALHO”, “RELAÇÃO”, “COMUNICAÇÃO”, dentre outros, formando uma “teia” de temas geradores interligados. Constitui-se, assim, a proposta de trabalho para o ano letivo de 1996, no âmbito do primeiro e do segundo ciclos da “Escola Migrantes”, localizada num assentamento irregular atrás do aeroporto Salgado Filho, no município de Porto Alegre-RS (*Id.*, p. 89-91).

Assim, o levantamento dos problemas da realidade próxima, constituiu a base da proposta de trabalho sendo que as atividades escolares foram planejadas considerando as características locais dos estudantes, em sua maioria, filhos dos imigrantes que chegavam à região, possibilitando que, na abordagem dos saberes/conhecimentos se desconsiderasse uma listagem de disciplinas e conteúdos preestabelecidos, conforme defendido nas proposições apresentadas por Freire (2005b e c).

Nesse contexto, destacamos que, na base das ideias pedagógicas de Freire (*Id.*) se encontra a estrutura de um pensamento engajado com os projetos de inserção das pessoas excluídas seja no plano econômico, social ou cultural e com a efervescência das condições históricas do Brasil dos anos de 1960-1980, inovando na forma de abordar a educação dos adultos, quando afirma que essa deve se estabelecer a partir da realidade cotidiana vivida por esses quando estão aprendendo a ler e a escrever.

Nessa perspectiva, não se desenvolve meramente a capacidade de conhecer “letras, palavras e frases”, mas se investe no “trabalho educativo em uma perspectiva democrática”, o que contribui para abandonar-se a concepção hierárquica de educação, portanto, centralizada no poder e no saber de quem ensina e respaldada nos moldes do método tradicional, o que confere à educação “uma concepção instrumental e descontextualizada” (GAUTHIER & TARDIF, 2010, p. 308-309).

Dessa forma, os fundamentos do pensamento freireano se inserem na perspectiva de uma educação crítica que mobiliza os indivíduos a se opor a ideologia vigente, e a partir de seu contexto social e político, o que favorece o desenvolvimento de aptidões que se vinculam a “*praxis* libertadora”, pela possibilidade de conferir àqueles a capacidade de decidir sobre sua condição política e social, desde que sejam ancorados na força da colaboração, do

engajamento e da participação, buscando a transformação da ordem avaliada como opressora (*Id.*, p.313).

Sob essa ótica, do ponto de vista da escola pesquisada, estudantes e professores poderão assumir uma postura simultânea de pesquisadores críticos na relação com os problemas que os cercam, adotando o diálogo como um dos princípios essenciais de uma prática educativa, no âmbito das práticas pedagógicas da escola indígena, que efetiva a conscientização, ou seja, “o grau de apreensão da realidade em um ambiente histórico-cultural” (*Id.*, p. 314; FREIRE, 2005c).

Nesse sentido, Weffort (In: Freire, 2005b, p.33-34) enfatiza que o educador poderá estabelecer, “a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto educador como educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação em que vivem”, se esforçando para exercer uma atitude que “elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há ‘escola’ nem ‘professor’, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo”.

Nesse contexto, Freire (2005b, p. 61 e 68-69; 94) destaca que a educação deverá considerar os diferentes níveis de consciência que os indivíduos adotam diante da realidade que os cercam, oscilando entre o “otimismo ingênuo e a desesperança”, característicos da consciência “intransitiva”, a-histórica, para a prática do diálogo, ou seja, de uma educação que tentasse a passagem da “transitividade ingênua à transitividade crítica”, portanto, que se dispõe a investir num trabalho educativo que se orienta pela ascendência da ingenuidade à criticidade.

Assim, no âmbito da tendência ingênua de educação, as camadas alienadas da sociedade buscam solucionar os problemas gerados pelos imperativos de sua sobrevivência, do que há de vital, biologicamente falando, sem a consciência da inoperância de suas ações e amortecendo os ânimos da criação, provocando “a desesperança e o pessimismo em torno de seu presente e de seu futuro” (FREIRE, 2005b, p.62).

Por sua vez, na medida em que os indivíduos “aumentam seu poder de resposta diante das solicitações” das demandas do ambiente em que estão inseridos passam a ser mais “capazes de dialogar não só com outras pessoas, mas também com seu próprio mundo”, transitando das interpretações rápidas e supostamente seguras de seus problemas para a defesa de “uma educação dialógica e ativa”, portanto, comprometida com a responsabilidade social e política, se propondo a interpretar com mais profundidade as situações desafiadoras da realidade próxima (GAUTHIER & TARDIF, 2010, p. 315; FREIRE, 2005b, p. 69).

Nesse contexto, a proposta metodológica de Freire (*Id.*) reafirma uma educação que possibilita aos indivíduos inserirem-se na problemática de seu tempo e de seu espaço, de forma consciente, em constante diálogo com o outro, o que pressupõe revisões constantes e “mudança de atitude”. Pressupõe, ainda, “um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir a discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (*Id.*, p. 101e 104).

Dessa forma, as experiências de Freire (*Id.* p. 116) nos motivam a pensar na instauração do diálogo, defendendo que “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendesse”.

Assim, esse novo conteúdo poderia ajudar na superação da compreensão ingênua e na ampliação crescente da consciência crítica de educação, em que os indivíduos se descobrem como fazedor de sua cultura, a partir da identificação de “situações existenciais”, ou situações concretas, provenientes do cotidiano das pessoas (*Id.*, p. 117).

Dessa forma, Freire (2005c, p. 100) explica que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”.

Assim, a partir das contribuições mencionadas anteriormente sobre a pedagogia freireana, parece-nos que na organização dos saberes/conhecimentos na escola em estudo, poderíamos considerar como inovação das práticas pedagógicas, o “*universo temático*” do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*, proporcionando, ao mesmo tempo, nessa apreensão “a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos”, conforme sugerido por Freire (*Id.*, p. 101, grifos do autor).

Por sua vez Lopes (In: VEIGA, 2004, p. 57) considera que “em uma perspectiva crítica de educação, a instituição escolar mostra-se como o local apropriado de acesso ao saber sistematizado, historicamente acumulado”. Portanto, os conteúdos que constituem os saberes/conhecimentos poderão ser percebidos na dinâmica da realidade histórica e social, o que se constitui num processo constante de reflexão sobre os mesmos e o desenvolvimento de uma postura curiosa e atenta, numa relação dialética, sendo que o resultado dessa relação “será a busca da aplicação dos conhecimentos apreendidos sobre a realidade, no sentido de transformá-la”.

Dessa forma, corroborando com Freire (2005b e c), Lopes (2009. p. 61) enfatizamos que os conteúdos escolares deverão ser estudados a partir da problematização e da análise crítica da realidade, com vistas a consolidar o “poder de contribuir para a transformação

social”, tendo como referência para a organização de procedimentos de aprendizagem “a reflexão, a curiosidade, a investigação e a criatividade”, não se deixando conduzir por objetivos que explicitem estritamente a aquisição de conhecimentos.

Por sua vez, os conteúdos previamente organizados na estruturação do currículo escolar, deverão ser analisados criticamente na intenção de se identificar saberes/conhecimentos, que se percebem como sendo essenciais e/ou secundários nas diferentes fases de aprendizagens do educando, tendo como critério básico “a própria realidade histórico-social” (LOPES, *id*, p. 60-61).

Nesse sentido, Ott (In: CANDAU, 2013, p. 68) defende que “precisa-se, em primeiro lugar, aprender a ver a realidade, e talvez seja essa a tarefa fundamental da escola e, vendo-a, descobrir aqueles problemas que incomodam a população e que, gradativamente, pelo conhecimento e sentimento, deverão também incomodar o aluno”.

Assim, no âmbito desse incômodo, o problema passa a ser intolerável, tornando-se possível a busca imprescindível por uma solução, que poderá surgir quando o indivíduo se apercebe da realidade, passando a apreender os saberes/conhecimentos disponíveis sobre a mesma, no sentido de obter informações que possam torná-la “compreensível” (*Id.*).

Dessa forma, os conhecimentos da empiria como também os conquistados, “se tornam indispensáveis, pois estes ajudam a compreender aqueles, enquanto que o conhecimento do real corrige e enriquece o conhecimento teórico”, podendo possibilitar aos indivíduos apreender suas implicações e buscar opções de intervenção, além de estimular um ambiente investigativo (*Id.* p. 68-69).

Nessa perspectiva, os procedimentos metodológicos “deverão ser selecionados para atender os diferentes níveis de aprendizagem desejados, bem como a natureza da matéria de ensino” e de aprendizagem, considerando-se a (re) elaboração de novos saberes/conhecimentos (*Id.*, p. 61), assim como destaca Freire (2005a, p. 106) quando enfatiza: “nunca pude entender a leitura de textos sem a compreensão do contexto dos textos” [...] nem “nunca pude entender a leitura e escrita da palavra sem a ‘leitura do mundo’ que me empurrasse à ‘reescrita’ do mundo, quer dizer, a sua transformação”.

Dessa forma, o planejamento dos saberes/conhecimentos deverá está centrado numa “ação pedagógica comprometida com a totalidade do processo educativo, o qual, emergindo do social, a ele retorna, numa ação dialética” que abrange discussões de diferentes questões sobre a (re) elaboração dos conteúdos estudados, articulando-os a atividades variadas e

recursos que estimulam a reflexão, a curiosidade, a investigação e a criatividade, conforme anteriormente mencionados (*Id.*)

Nesse contexto, aproximamos as percepções de Freire (2005b e c), no que se refere a uma educação problematizadora e libertadora crítica apresentando, a seguir, a proposição de orientação didática para a Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz, o que sugere a possibilidade de organização dos saberes/conhecimentos, sob a perspectiva de inovação pedagógica.

Figura 21: Proposição de orientação didática, elaborada pela pesquisadora, sobre os saberes/conhecimentos na Escola Indígena Kambiwá Pedro Ferreira de Queiroz.



Defendendo a organização dos saberes/conhecimentos de acordo com a ideia de circularidade apresentada acima, entendemos que os “Eixos norteadores” que estão presentes nos documentos do Regimento Interno (POVO KAMBIWÁ, 2009a) e no Projeto de Vida do Povo Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009b), instituem na Escola Indígena Pedro Ferreira de

Queiroz uma proposta de organização curricular que se propõem a considerar as situações que demandam o direito a uma educação diferenciada, propagada e defendida pelos povos indígenas, no contexto das políticas públicas educativas atuais.

Dessa forma, no documento do Projeto de Vida do Povo Kambiwá (Id., p, 10) se destaca que “os trabalhos desenvolvidos nas escolas estão interligados diretamente com os cinco eixos temáticos: TERRA, IDENTIDADE, ORGANIZAÇÃO, HISTÓRIA, INTERCULTURALIDADE”, sendo que esses eixos são denominados, no Diário de Classe Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2011), de “Eixos norteadores”.

Nessa perspectiva, de acordo com o documento Projeto de Vida do Povo Kambiwá, trabalhar “a interdisciplinaridade com os conteúdos em estudo como também os temas transversais fazendo uma sistemática de acompanhamento nas demais áreas de conhecimento” (POVO KAMBIWÁ, 2009b, p. 10), se constitui em prerrogativas da Matriz Curricular Kambiwá (PERNAMBUCO, 2011)

Assim, a partir dessas percepções, os “Eixos norteadores” se apresentam no Diário de Classe Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2011), da turma investigada, compondo a estrutura organizacional do Planejamento Interdisciplinar, sendo distribuído, para cada Bimestre um eixo norteador, seguido de uma coluna para registro dos conteúdos e outra para registro dos objetivos específicos, não delimitando a que disciplina se refere.⁶³

Nesse contexto, conforme percebido nas observações, essa forma de organização dos eixos não se efetivou na prática visto que, mesmo designando um eixo por Bimestre no Planejamento Semanal das aulas, o professor da turma investigada incluía outros eixos, pela demanda da relação entre esses, a exemplo de que quando se trabalhava com o eixo TERRA, implicava estudar o eixo Organização Social e Política, além do eixo História e Identidade, contextualizados com a realidade da própria escola indígena.

Nessa perspectiva, essa apresentação foi debatida nas reuniões de planejamento, juntamente com a pesquisadora, sendo que, ao retornar ao campo de pesquisa, posteriormente, no final de 2011, percebemos que os cinco eixos norteadores passaram a se apresentar, no Diário de Classe da Escola Kambiwá, em conjunto, para cada Bimestre, delimitando a compreensão de que as intenções apontadas na Matriz Curricular da Escola Indígena (PERNAMBUCO, 2011), no Regimento Interno (POVO KAMBWÁ, 2009a) e no Projeto de Vida Kambiwá (Id., 2009b), e que se pretendem reger por uma educação problematizadora e libertadora, são essenciais, no processo de construção e afirmação identitária do povo

⁶³ Cf. POVO KAMBIWÁ (2011).

Kambiwá, se propondo a ampliar o seu universo cultural, numa aparente relação com os registros apresentados no Diário de Classe Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2011), visto que, esse, continua apresentando uma lista de disciplinas e conteúdos na organização dos saberes/conhecimentos.

Nesse contexto, se constatou limitações teóricas e metodológicas na forma como se registra, no Diário de Classe (POVO KAMBIWÁ, 2011), as proposições de práticas educativas emancipatórias ao apresentar, na parte do Planejamento Interdisciplinar os “Eixos norteadores”, em conjunto, mas permanecendo atrelados a conteúdos e objetivos específicos, apesar de não serem inseridas as disciplinas que se relacionavam a esses.

Por outro lado, a aparente relação entre a proposta pedagógica apresentada nos documentos da Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz e o Diário de Classe Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2011) se distancia, ainda, quando no Registro Semanal, em cada dia, o professor da turma investigada se limitava a anotar as disciplinas e os conteúdos, não apresentando o diálogo entre as concepções que norteiam e defende uma prática pedagógica inovadora e as proposições dos “Eixos norteadores”.

Dessa forma, compreende-se que a postura do professor face aos registros de suas atividades, poderá decorrer da segurança em se está habituado a transitar pelos conteúdos apresentados nas áreas de conhecimento e organizados em disciplinas gerais e outras que se propõem a considerar a especificidade da escola indígena, a exemplo de Língua portuguesa e vocábulos indígenas e Língua materna; Artes e Cultura e Artes indígena; História e História dos povos tradicionais, no intuito de atender as exigências institucionais da Matriz Curricular da Educação Escolar Indígena, apresentada anteriormente (PERNAMBUCO, 2011).

Nessa dinâmica, podemos inferir as proposições de Freire (2005c, p. 95) pela defesa da dialogicidade e da reflexão quando se trata de romper com a acomodação do pensar normalizado e instituído para “o pensar crítico” o que impulsiona a transformação constante da realidade e, conseqüentemente, desencadeia um processo de humanização que se dispõe a operar pela superação da dicotomia entre educador e educandos, instaurando-se uma situação mediatizada, que se insere no contexto de uma concepção libertadora de educação.

Sob essa ótica, Freire (*Id.* p. 96) defende que “somente o diálogo, que implica num pensar crítico é capaz” e se traduz em comunicação que, por sua vez, gera a problematização, ou uma situação em que ambos, educador e educandos podem perguntar: por quê? Assim, nessa busca se instaura a “dialogicidade” que deverá começar “não quando o educador-

educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do conteúdo do que vai dialogar com estes”.

Dessa forma, o teor do diálogo passa a ser o conteúdo programático da educação ou da ação política, constituído não como imposto ou organizado num programa, mas originado como resultado dos componentes culturais de um grupo, ou seja, “das visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos”, ocasionados da investigação do “universo temático” dos estudantes ou do conjunto dos temas geradores do conteúdo (*Id.* p. 97 e 101).

Nesse universo, a busca pelo conteúdo programático cultural “inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade”, o que implica numa metodologia de uma educação que, por ser dialógica, poderá proporcionar, simultaneamente, “a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos” (*Id.*)

Assim, investigam-se os níveis das percepções e visões de mundo, em que os “temas geradores” se encontram imbricados, o que possibilita investir na capacidade dos indivíduos refletirem, criticamente, sobre si mesmos e sobre suas relações com os outros (*Id.* p. 101).

Nesse contexto, Freire (*Id.*, p. 115) destaca, ainda, que “a investigação temática se faz, assim, num esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”, ou seja, a partir das experiências e necessidades dos educandos, se contrapondo aos programas elaborados como roteiros a serem seguidos, de forma compartimentada e simplista.

Dessa forma, na perspectiva da prática problematizadora, a investigação temática vai proclamando um “quefazer educativo” que se constitui em “ação cultural” libertadora, em que ação e reflexão se dão de forma simultânea, instaurando uma condição essencial para a humanização (*Id.* p.121)

Nesse sentido, Freire (2005b, p. 120) analisa as fases de execução prática que se efetiva na investigação dos temas geradores e que podem ser sintetizadas nos seguintes passos:

- a) Levantamento das situações existenciais dos grupos, com vistas a escolher as palavras ou temas geradores.
- b) Organização dos círculos de cultura, sob a coordenação do professor ou de outra pessoa.

- c) A representação de uma das palavras ou temas, já que estas/estes pertencem ao universo vocabular dos educandos, aliada a sua experiência de vida, o que poderá gerar temas correlatos, ancorados numa situação problemática.
- d) Reunião de todo o material possível para ampliar a consciência e experiência dos educandos.

Assim, esses encaminhamentos podem ser percebidos a luz dos escritos de Freire (In: BEZERRA, 1987, et. all., p. 136-195), quando enviou cartas aos “animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe”, evidenciando uma prática pedagógica que contribui para a recriação de uma sociedade que possa se respaldar nos princípios demarcatórios de uma educação que reúne “em si, uma intenção política” (*Id.*, p. 154).

Dessa forma, incentivando a realização de uma leitura crítica da realidade e a criatividade no processo de aprendizagem, Freire (*Id.*) destaca que cabe ao “animador”, aqui entendido como a pessoa que coordena o debate nos Círculos de Cultura, promover o diálogo e não um discurso da palavra ou tema a ser estudado, ressaltando que esses devem ir se “acostumando a registrar, no seu caderno de notas, os fatos que mais lhes chamem a atenção no seu convívio como o povo e nas reuniões dos Círculos de Cultura” (*Id.* p. 151).

Nesse contexto, investindo na decodificação da palavra ou tema gerador, o que se constitui em afirmações representativas da realidade, estimula-se a realização de associações, o levantamento de questionamentos e a transformação de respostas em novas perguntas, considerando-se que “o ato do conhecimento como um processo social permanente implica a ação transformadora dos seres humanos sobre a realidade” (*Id.*, p.170).

Nessa dinâmica, educador e educandos são estimulados a perceberem criticamente a temática vinculada às palavras ou temas geradores, consolidando, mutuamente, conhecimentos que podem ser aprofundados, interligados e/ou mediados no desvelamento de novos objetos de estudo a serem conhecidos e identificados, auxiliando na percepção da “necessidade de superar a compreensão mais ingênua, mais simples, que têm dos fatos, por uma compreensão mais crítica” (*Id.*)

Dessa forma, as experiências destacadas por Freire (In: BEZERRA, 1987, p. 136-195) evidenciam que a dinâmica de se lidar com os saberes/conhecimentos não se limita ao ato de alfabetizar ou em transição dessa fase para a pós-alfabetização. Implica na capacidade de se perceber a “a relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido”.

Nesse contexto, podemos perceber que as concepções de educação anunciadas nos documentos da Escola, campo de pesquisa e apresentadas nas entrevistas, se distanciam da forma como se registra e se trabalha os saberes/conhecimentos, sobretudo, quando destacam no documento do Regimento Escolar Kambiwá (POVO KAMBIWÁ, 2009a), no art. 30, “Da escrituração escolar regular” inciso VII, que essa escrituração deverá se dá, dentre outras no “diário de classe com os registros competentes”.

Dessa forma, corroborando com Freire (In: BEZERRA, 1987, p. 175), defendemos a prática de uma atitude crítica face ao objeto de conhecimento, investindo-se, assim, na superação de “velhas formas de se comportar diante do mundo”, o que expressa uma preparação para “um maior rigor de pensamento e de análise”, mediante a tarefa comum ao educador e educando de discutir, refletir, estudar e registrar, de forma permanente, determinadas palavras ou temas.

Nesse contexto, percebemos que, entre as atribuições que os/as professores/as assumem em sua prática pedagógica, se encontra o registro do planejamento e das atividades desenvolvidas a cada bimestre e/ou semestre, como também das avaliações, o que demanda um tempo significativo no preenchimento de documentos como, por exemplo, o Diário de Classe.

Assim, apresentaremos a seguir, as proposições de registro das atividades curriculares no Diário de Classe da Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz, na perspectiva da educação problematizadora e libertadora, defendida nos pressupostos freireanos.

5.2.2 Como registrar as atividades curriculares no Diário de Classe da Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz?

No que se refere à forma com que se registram as atividades curriculares cotidianas que são planejadas e vivenciadas na instituição escolar, observamos que o Diário de Classe se constitui num instrumento que tem sido visto pelos professores como uma atribuição a mais e algo desnecessário que se limita a atender as exigências burocráticas do sistema de ensino ou da coordenação pedagógica, sendo preenchido de forma mecânica e repetitiva, mesmo quando se tem o entendimento de que esse registro poderia se constituir em ferramenta de reflexão de suas práticas ou considerando-se que são estimulados e/ou orientados pela equipe gestora da escola a exercerem essa perspectiva.

Dessa forma, não há o entendimento de que a prática reflexiva sobre o Diário de Classe poderá exercer influência sobre a ação pedagógica dos/as professores/as, grupo gestor, equipe de coordenação, estudantes, pais e funcionários, se constituindo em instrumento de conscientização do que se faz; dos resultados desse fazer, e o que pode ser mudado na escola, dissociando-se este registro do contexto da aprendizagem, e alegando-se que, ao preenchê-los, está se desperdiçando tempo.

Nesse contexto, Zabalza (2004, p, 27) defende que

[...] parece evidente, hoje em dia, que a simples prática (o levar muitos anos desenvolvendo uma determinada atividade) não melhora substancialmente a qualidade do exercício profissional (...) o desenvolvimento profissional nos remete à necessidade de buscar instrumento de coleta e análise de informação referente às próprias práticas que nos permitam revisá-las e reajustá-las, se for preciso.

Dessa forma, sob essa ótica, quando os professores/as precisam atender as prerrogativas da gestão e/ou da coordenação, apresentando o registro de suas atividades no Diário de Classe, por que não o fazem de forma reflexiva? Talvez na formação inicial e/ou continuada não foram estimulados a perceberem que “(...) o próprio fato de escrever permite examinar, posteriormente, as atividades realizadas e identificar seus componentes, o que enfim redundará em um melhor conhecimento do realizado” (ZABALZA, 2004, p. 27).

Nesse sentido, Contreras (2002) destaca que, ocasionalmente, podemos ser surpreendidos por situações que nos afastam da rotina de algo que estamos fazendo, sendo que podemos pensar enquanto estamos realizando alguma tarefa, a fim de analisarmos nossa ação, reconduzindo-a adequadamente.

Nesse contexto, Pérez-Gómez (1995, p. 103), defende que a ação reflexiva implica

[...] na imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente [...].

Dessa forma, Contreras (*Id.* p. 108) defende que quando os professores/as “encontrarem dificuldades em relação aos efeitos de uma determinada estratégia metodológica” terão a oportunidade de reconhecer singularidades e divergências, em comparação com outras situações vivenciadas, atendendo a aspectos não considerados anteriormente - ou atribuindo novas interpretações ao exigido por diferentes situações.

Nesse sentido, Contreras (*Id.* p. 109) afirma que “a prática constitui-se [...] um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas”.

Assim, no sentido de integrar a reflexividade ao contexto das diferentes dimensões da prática pedagógica, recorreremos às contribuições de Zabalza (1994, p.92) quando se refere ao “diário de aula” como uma modalidade diferenciada de registro que se caracteriza como instrumento de reflexão por se integrar, de forma significativa, aos/as professores/as, quando o autor (*Id.*), defende que aquele expressa a versão que se pode dá a própria prática e a perspectiva pessoal com que a enfrenta.

Nessa perspectiva, o referido autor (*Id.*) considera que “a reflexão, como dimensão constitutiva dos diários” implica no “diálogo que o professor [...] trava consigo mesmo acerca de sua atuação nas aulas”, conduzindo-o a um “contexto de racionalidade superior ao que antes não possuía” (*Id.*, p. 95 e 98)

Dessa forma, os/as professores/as poderão estabelecer alternativas de ações que possam fomentar a superação do registro restrito dos planos de aula ou de conteúdos ministrados, possibilitando a revisão de “elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho”, permitindo, assim que, ao escrevermos sobre nossas “vivências” e “emoções”, possamos analisá-las e discuti-las, talvez, com a coordenação pedagógica ou com os colegas que atuam numa mesma modalidade de ensino (*Id.*, p. 17).

Assim, na perspectiva metodológica do referido autor, se conjugam o aspecto pessoal e o do registro, sendo que o autoexame tem a vantagem de proporcionar o distanciamento temporal que ajuda a racionalizar a vivência de sala de aula, ao escrever sobre ela. Nessa perspectiva, [...] “reconstrói [-se] a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise” (*Id.*, p. 18).

Dessa forma, sob a ótica, anteriormente apontada na citação, Zabalza (2004, p. 19), explica que os diários configuram a explicitação de nossos próprios dilemas no que diz respeito à atuação profissional, conceituando dilemas como

[...] constructos descritivos (isto é, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos) e próximos à realidade: se referem não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no desenvolvimento da aula.

Nesse contexto, os dilemas são inerentes à prática pedagógica visto que refletem os impasses sobre as decisões que o/a professor/a deve tomar entre o que idealizou e o que foi possível realizar no andamento prático de sua aula. De acordo com o autor (*Id.*) por meio do “diário de aula”, o/a professor/as poderá refletir sobre os desafios implícitos, ou não, que o angustiam, visualizando formas de intervenção para resolvê-los.

Assim, sob a ótica das formas de intervenção, a vida pessoal e profissional poderá perpassar esses dilemas, não tendo como separar essa dicotomia do modo como ele poderá resolver “cognitivamente e na prática esse dilema”, podendo [...] “descortinar uma série de princípios pedagógicos que configuram sua perspectiva particular da actividade educativa” (ZABALZA, 1994, p. 164 e 167)

Nesse sentido, Zabalza (2004, p. 24), enfatiza que os diários podem se tornar “o registro mais ou menos sistemático do que acontece nas nossas aulas”, podendo se consubstanciar numa “espécie de radiografia de nossa docência”. Nessa perspectiva Porlan (1987 apud ZABALZA, 2004) institui um conjunto de intervenções que podem auxiliar nessa reflexão, tais como: (a) acumular informação significativa sobre o processo ensino-aprendizagem; (b) acumular informação histórica sobre a aula e seu entorno; (c) registrar momentos, identificar problemas e acompanhar temas de interesse; (d) analisar dados e refletir; (e) buscar solução para problemas; e (f) usar o próprio diário como objeto de pesquisa.

Dessa forma, os diários de aula poderão se constituir num instrumento que auxilia no desenvolvimento permanente do profissional, visto que, a realização das etapas citadas anteriormente, independente da sequência com que foram apresentadas, implica no entendimento das condições e da revisão constante da prática pedagógica.

Sob a ótica da reflexão da prática pedagógica Zabalza (2004) estabelece cinco etapas cíclicas, a saber: (1) tomada de consciência dos seus próprios atos; (2) aproximação analítica com relação às práticas profissionais; (3) aprofundamento da compreensão do significado das ações; (4) tomada de decisões e de iniciativas de melhorias; e (5) início de um novo ciclo de atuação profissional.

Nesse contexto, Zabalza (2004, p.29) acredita que é “justamente assim que nos instalamos em um circuito permanente de melhoria da qualidade de nossa atividade profissional”, reconhecendo, no entanto, que o processo da reflexão é desafiador e nem sempre aceito pelos/as professores/as. Contudo, as considerações de Zabalza (1994 e 2004) contribuem para pensarmos nas diversas possibilidades de utilizarmos os diários de aula, seja

para evidenciarmos os dilemas ou o registro das práticas pedagógicas, que possam mobilizar a reflexão.

Dessa forma, no intuito de destacar os subsídios contidos nos diários, a partir do modo como esses refletem a perspectiva dos professores, Zabalza (1994, p. 110-111) assinalou três tipos de diários. O primeiro especifica o horário e a sequência das atividades que serão realizadas na aula, fornecendo informações que se limitam às exigências formais da programação de atividades. O segundo, apresenta uma descrição minuciosa das tarefas que os professores e alunos realizam, incluindo, às vezes, narrativas que incluem “elementos do discurso do professor subjacente às tarefas”, destacando “por que é que as fazem, o que se pretende com elas, etc.”, o que parece interferir de forma interessante na dinâmica institucionalizada na sala de aula.

Por sua vez, o terceiro tipo de diário, são autoexpressivos, visto que incluem referências as características dos alunos, referindo “constantemente o nome dos alunos, o que cada um deles faz, como vão progredindo, como o professor os vê, etc.”, destacando, ainda, alusão “ao próprio professor, como se sente, como actua, etc.”, predominando o fator pessoal sobre o fator atividades realizadas (*Id.*)

Dessa forma, Zabalza (*Id.*) enfatiza que esses três tipos de diário não devem ser excluídos, com exceção do primeiro, considerando-se que os diários mistos, conforme o apresentado no segundo e no terceiro tipo são exemplos de diários, através dos quais o leitor poderá ter acesso ao “referencial e o expressivo”, visto quem integram “não só o que se faz na aula, mas também ao modo como o professor vê essa dinâmica e ao modo como tudo isso afecta a ele e aos alunos”.

Nesse contexto, o autor (*Id.*, p. 112) alerta sobre algumas questões que se colocaram para ele ao investigar sobre os três tipos de diário de aula, destacando:

[...] o modo de encarar o diário como tarefa poder-se-ia transpor para o ensino, encarando-o também como uma tarefa? Poder-se-á pensar que os professores que centram o diário nas tarefas reflectem nele o seu modo de leccionar? E os professores que centram o diário em aspectos pessoais, será essa uma das características de sua didáctica?

Dessa forma, o autor (*Id.*) sugere que seria precipitado anunciar-se alguma conclusão, defendendo que essas questões poderão ser respondidas alinhando-se as narrativas com os processos de observação, a fim de se refletir sobre novas sustentações no que se refere aos diários de aula e os professores. Contudo, assevera que a escrita do diário de aula deve

superar a descrição de fatos e comportamentos e, nessa perspectiva, pode aprofundar questões emergentes da sala de aula propondo que, por meio deles, se possibilite a ação e a reflexão da prática pedagógica, nos introduzindo “em uma dinâmica de revisão e enriquecimento da consciência”, nos diferentes níveis, ciclos/séries, anos, fases, modalidades e projetos de ensino, em que nos envolvemos (ZABALZA, 2004, p. 11, grifo do autor).

Em síntese

A partir da análise dos documentos e dos instrumentos utilizados na coleta de dados, apreendemos, de forma aproximada, as percepções que configuraram inovação ou não nas práticas educativas interculturais, no âmbito das práticas pedagógicas da escola indígena.

Assim, ressaltamos a cultura instaurada e contextualizada na dinâmica do sentido e do significado atribuído a concepção de uma educação tradicional ou problematizadora e libertadora de educação, contidas nas proposições das dimensões de análise que orientaram os questionamentos referentes ao objeto de estudo.

Nesse sentido, com base nas análises realizadas, destacamos as contradições entre o que se exige, se delimita e se propaga como prioridade, na dinâmica de uma atitude ingênua ou contestadora de educação, que definiu uma ação crítica ou não da realidade investigada.

Dessa forma, as respostas dos questionamentos propostos, inicialmente e acrescidos de outros que emergiram da empiria, destacam a percepção, de forma aproximada, da lógica que rege o princípio da interculturalidade, no âmbito das práticas pedagógicas da escola indígena e sua articulação a um conjunto de iniciativas que se debatem entre as demandas dos grupos étnicos considerados minoritários e o contexto da conjuntura política, social e cultural atual.

No contexto da relação entre a teoria e a empiria, apresentaremos a seguir os subsídios que orientaram, ou não, os pressupostos de inovação pedagógica na perspectiva problematizadora e libertadora, na escola indígena.

CAPÍTULO 6- INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA PROBLEMATIZADORA E LIBERTADORA: SUBSÍDIOS CONCLUSIVOS

No âmbito das dimensões de análise anteriormente estudadas, foram organizadas as seguintes questões iniciais: Como se efetivam as práticas educativas interculturais na escola indígena? Essas práticas são consideradas inovadoras? Por quê? De que forma as atuais políticas públicas de educação têm acontecido na perspectiva da inovação pedagógica na escola indígena? De que forma a diversidade étnica e cultural está presente na escola indígena? Como a escola indígena tem considerado o conhecimento, na perspectiva intercultural, sem interferir na singularidade de seu povo?

Por sua vez, oriundas da empiria, elaboramos outros questionamentos a saber: Como superar a organização curricular baseada numa lista de disciplinas e conteúdos, ainda vigente na Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz? Como registrar as atividades curriculares no Diário de Classe da Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz?

A partir das questões iniciais percebemos que a Educação Escolar Indígena se institucionaliza no âmbito da atual globalização, como elemento de referência para a valorização étnica e cultural da sociedade atual, tendo como princípio inovador a interculturalidade, sendo que essa tendência configura uma realidade que está sendo construída pelos/as professores/as indígenas como co-autores do processo de incorporação de suas reivindicações, o que contribui para desestabilizar o invariante cultural consolidado pelas práticas educativas consideradas tradicionais, no âmbito das práticas pedagógicas de suas escolas.

Assim, se constata que é quase unânime a compreensão de que a escola indígena deverá reafirmar o princípio da interculturalidade como tendência que se ajusta às lutas pela gestão da diversidade étnica e cultural, e que se afinam pelo reconhecimento da diversidade, em contraposição aos projetos de homogeneização, na contemporaneidade. Essas intenções têm sido defendidas nas prerrogativas contidas, também, nas exigências constitucionais, mas continuam sofrendo entraves, a exemplo da relação entre a formação acadêmica específica e a prática pedagógica, além da estrutura organizacional do conteúdo e da matriz curricular, que se apresenta com algumas adaptações das propostas apresentadas para as demais escolas da rede estadual.

Dentre os achados da pesquisa destacamos alguns aspectos que passaremos a discorrer a seguir.

A perspectiva intercultural vislumbra o investimento numa proposta pedagógica que pressupõe mudanças dos paradigmas científicos e metodológicos que orientam o fazer e o agir dos/as educadores/as e estudantes na constituição da diversidade social e cultural, na atualidade.

Nessa dinâmica, na opinião da maioria dos/as participantes da pesquisa, seja na escola, campo de estudo, ou nas demais instituições, se configura a intenção de uma prática educativa e pedagógica intercultural, como inovação, quando afirmam que essa tendência contribui para o fortalecimento da identidade, possibilita autonomia da prática escolar, estimula a pesquisa e rompe com o modelo hegemônico de educação, portanto, se apresenta engajada ao contexto cultural, político e social em que está inserida e se contrapõe a uma atitude ingênua de organização do trabalho pedagógico.

Por sua vez, vale destacar que se evidencia um esforço e uma intenção de práticas pedagógicas na escola indígena pesquisada, ambientadas no comprometimento com a conscientização, processo esse que tem se iniciado com a percepção do grupo gestor, professores/as, liderança, pais e estudantes em eventos que valorizam as tradições indígenas, configuradas, por exemplo, na participação da escola nos rituais, quando da abertura do ano letivo, ou pelos toantes, cantados no início das aulas e as atividades culturais realizadas no recreio da escola pesquisada. Contudo, ainda se percebe certa dissociação entre o saber/conhecimento desejado e instituído, como fenômeno de inovação pedagógica e práticas pedagógicas que contribuam para reorientar os projetos educativos, na escola indígena.

Nessa dinâmica, no que se refere à educação escolar indígena, na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, sob influência da etnografia, percebemos que existe uma efervescência dos debates sobre a interculturalidade como inovação pedagógica instituída, perdurando, no entanto, lacunas no que se refere à efetivação de uma prática diferenciada como indicativo das práticas educativas, e nesse contexto, das práticas pedagógicas, sobretudo, quando se organizam o saber/conhecimento, seja no âmbito local, nas escolas indígenas, ou no contexto das políticas públicas educacionais a nível estadual e nacional.

Nesse contexto, na organização do trabalho pedagógico na escola indígena, parece se configurar uma intenção de uma prática educativa intercultural considerada, nas proposições dos documentos e na opinião da maioria dos/as participantes da pesquisa, como inovadora, pela possibilidade de fortalecer a identidade e romper com o modelo hegemônico de educação. Contudo, a essas proposições se interpõem entraves provenientes das dificuldades de se organizar um planejamento dinâmico dos saberes/conhecimentos, sobretudo, no que se

refere aos registros das atividades a serem trabalhadas na sala de aula e em seu entorno, como também na capacidade do poder público em atender as especificidades da escola indígena, considerando as condições estruturais que perpassam, a princípio, pelo não reconhecimento jurídico dessa categoria.

Por sua vez, os documentos analisados a nível local, estadual e nacional evidenciam um discurso oficial que anuncia a destituição de preconceitos, sendo representativo dos valores, das intenções e da ideologia que permeiam a sua autoria, mas que se afastam do gerenciamento pedagógico e das decisões curriculares que possam se constituir em sentido e significado prático das concepções e fundamentos que defendem o direito a uma educação regida pela diversidade.

Nessa dinâmica, nas bases teóricas e metodológicas de uma educação problematizadora, a partir das demandas do ambiente em que se está inserido, e libertadora, porque ascende da ingenuidade para a criticidade, encontramos a possibilidade de se empreender uma educação inovadora, por meio da metodologia dos Círculos de Cultura, considerando-se, os temas geradores, evidenciando-se, assim, uma pedagogia que se relaciona com conteúdos programáticos culturais, elementos esses que se antagonizam com as tendências tradicionais de educação, o que poderá estimular a reflexão e a ação de professores e estudantes na escola indígena pesquisada.

Dessa forma, nas análises realizadas sobre as opiniões dos participantes, ou provenientes dos documentos, das observações, com o apoio do diário de campo, e das proposições educacionais orientadas pelo poder público, percebeu-se a existência de um dilema entre o que se propaga e as práticas pedagógicas que se regem pela diversidade, na escola indígena.

Por sua vez, no âmbito das políticas públicas educativas que regem os princípios básicos da legislação brasileira, de um lado, e as reivindicações dos povos indígenas, de outro, as práticas educativas, a partir das práticas pedagógicas na escola indígena, se apresentam condicionadas aos desafios no que se refere à: reestruturação da gestão, reconhecimento da categoria escola indígena; qualificação de professores, produção de materiais específicos e participação mais intensa e sistemática dos pais e alunos nas decisões sobre uma escola diferenciada.

Nesse contexto, a busca de estratégias, por parte dos povos indígenas, junto ao poder público e a constituição de tendências que defendam a resistência étnica, apontam que a escola se efetiva como um espaço que poderá promover o fortalecimento, a valorização e a

manutenção da identidade e da cultura, elementos que se contrapõem a visão unilateral e hegemônica de se tratar dos saberes/conhecimentos, assumindo-se, portanto, uma tendência contestadora que defende o reconhecimento e a prática de uma educação para a diversidade, no âmbito da atual sociedade brasileira.

Assim, a capacidade de superação da perspectiva monocultural de educação, viabiliza questionamentos sobre atitudes preconceituosas que impedem a flexibilização, na organização dos saberes/conhecimento, se opondo a educação institucionalizada que, por sua vez, projeta expectativas de reforço e coerência de determinados grupos sociais, impondo um currículo que não considera a inclusão social e étnica.

Nesse contexto, corroborando com a pedagogia freireana, enfatizamos que, os Círculos de Cultura, poderão estimular a busca de novos valores, o que pressupõe a efetivação de ações que possam contribuir para a superação das dificuldades de acesso e permanência dos povos indígenas às escolas como espaços que configuram a apropriação de bens e serviços culturalmente constituídos, questionando toda e qualquer diferença, étnica, social e cultural, sob o enfoque da dialogicidade e da reflexão.

Dessa forma, defendemos a organização dos saberes/conhecimentos de acordo com um desenho curricular que se organiza a partir dos “Eixos norteadores”, defendidos pela escola indígena que, por sua vez, se vinculam a temas geradores, apreendidos no âmbito da realidade próxima e vinculados aos conteúdos programáticos culturais, sendo que, o registro das atividades poderá ser realizado no diário de aula, considerando-se o levantamento das situações existenciais do grupo, aliado a sua experiência de vida, na geração de temas correlatos e ancorados numa situação problemática, contribuindo, assim, para ampliar a consciência e experiência dos educadores e educandos.

Nessa dinâmica o Círculo de Cultura se configura numa oportunidade de vivência, aprendizado, reflexão e ação coletiva dos saberes/conhecimentos, estimulando o levantamento de questionamentos e a realização de associações que poderão instigar o desvelamento de novos objetos de estudo, investindo-se, assim, na compreensão crítica das necessidades existenciais do grupo.

Dessa forma, sob a perspectiva freireana, investimos na defesa de uma atitude crítica mediante os saberes/conhecimentos, na escola indígena, o que pressupõe a superação de ações pedagógicas descontextualizadas, exigindo-se rigorosidade e análise do que se discute, reflete, estuda e registra - o que contribui para fomentar ações que possam superar a estrutura curricular, atual, organizada em áreas de conhecimento, disciplina, conteúdos e objetivos.

Face ao exposto, evidenciamos respostas aproximativas sobre inovação pedagógica na escola indígena que convergem para o entendimento de que:

- As estratégias pedagógicas utilizadas na escola indígena, na construção do conhecimento ou pela valorização da cultura, encorajaram mudanças nas práticas consideradas tradicionais. Contudo, apontam para a instauração de um processo que rebate em ações mais efetivas de mudança no que se referem à formação acadêmica dos/as professores indígenas, a organização curricular dos conteúdos, além de que as atividades realizadas privilegiavam as orientações do professor que, assim, assumia o controle sobre o conhecimento e as percepções na sala de aula;
- As tendências que defendem a política de uma educação intercultural, na escola indígena, têm apresentado a vantagem de promover um discurso desafiador na superação das políticas integracionistas, mas é incipiente, quando se trata de se organizar, nos contextos específicos de aprendizagens, como o da escola indígena, o currículo, o material didático, o calendário e a avaliação, além dos entraves provocados pela burocracia e a falta de preparação técnica e pedagógica do poder público em atender as especificidades;
- A escola indígena tem incentivado os estudantes a se reconhecerem como índio, reafirmando sua identidade, através de práticas culturais quando dançam o Toré, na abertura das aulas e no recreio; participam dos demais rituais; valorizam o artesanato ou na merenda, pelo uso de alimentos cultivados pela comunidade, além do esforço dos/as professores indígenas em valorizar os saberes/conhecimento que priorizem a cultura indígena e seus valores;
- Na defesa de uma educação intercultural, a escola indígena busca vivenciar datas comemorativas que não constam do calendário nacional, incentiva o cultivo de plantas para serem utilizadas como medicamento; existe um esforço no sentido de adotar material específico, pela produção de livros escritos pelos próprios índios e que valorizam a história do povo, além de esforço do professor contextualizar os diferentes componentes curriculares, valorizar a história oral ou utilizar um sistema próprio de medidas.

Dessa forma, evidencia-se que a pesquisa aqui realizada, na perspectiva de uma educação problematizadora e libertadora, como inovação pedagógica e que se assenta numa tendência contestadora, defendendo o reconhecimento e a prática de uma educação para a diversidade rebate, na prática, quando identificamos tendências contrárias, quando dos entraves na organização dos registros das atividades no Diário de Classe da escola indígena pesquisada, e das limitações provenientes da organização curricular, além de se perceber que

a educação intercultural expressa às contradições sociais atuais, portanto, se constitui numa tendência marcada por diferentes interesses econômicos e políticos, na luta por uma sociedade menos excludente.

Para concluir, gostaríamos de apontar algumas proposições de continuidade de estudo que poderão contribuir para as pesquisas que associam inovação pedagógica como fenômeno das práticas dos/as professores/as nas escolas indígenas em Pernambuco.

6.1 Proposições para continuidade de pesquisa.

Percebemos certa dissociação entre inovação pedagógica como fenômeno que deverá estar presente nas práticas dos/as professores/as das escolas indígenas, constatando a persistência de um modelo educacional que se efetiva de modo estático e permanente e que, contraditoriamente, se apresenta como elemento básico na compreensão da complexa realidade da escola indígena, o que exige respostas sobre o papel da educação na construção do conhecimento.

Dessa forma, constatamos que, subjacente as condições anteriormente apresentadas, elegemos o paradigma reflexivo como possibilidade dos/as professores/as indígenas exercitarem um movimento desencadeador de ideias, nos ambientes de formação inicial e/ou continuada, o que poderá suscitar a competência profissional de cada um construir uma narrativa sobre as relações que se estabelecem entre os valores e a ação, entre os pressupostos teóricos e a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, seria imperativo se investir em propostas de formação e de intervenção que estimulassem os/ as professores/as apreenderem que “(...) a consciência é postulada como componente básico do fazer prático docente. Os professores serão melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem de suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções” (ZABALZA, 2004, p. 23).

Nesse contexto, Macedo (2013, p. 43 e 45) defende que “a formação como experiência de sujeitos é um ato de currículo”, na medida em que, por estarem imbricados por tendências, opções e interesses, ambos, podem ser orientados por uma atitude reflexiva que mobiliza um projeto autônomo e emancipacionista, revestidos “com todas as contradições, opacidades, ambivalências e paradoxos que as práticas humanas constituem e expressam”.

Dessa forma, a visão de formação apresentada por Macedo (*Id.* p. 53, grifo do autor), se contrapõe aos modelos educacionais preconcebidos, por não se ajustar a previsibilidade e controle, ou sendo concebida como um produto “*exterodeterminado*”, mas idealizada no

contexto das lógicas das percepções, dos devaneios, da criatividade, portanto, percebidas fora dos trâmites privados e das imposições curriculares imperativas.

Nessa perspectiva, Macedo (*Id.* p.55, grifos do autor) destaca que

[...] vários dispositivos pedagógicos e de pesquisa envolvendo a formação podem incentivar e criar condições para que a *autoformação* tenha a reflexão crítica como um dos seus fundamentos (...). Se toda crítica, toda *intercrítica*, reclama uma *autocrítica*, sabendo-se que a crítica deve ser fundante de um processo formativo, a própria atividade crítica passa a ser inerente à formação. Nesse veio, não basta observar, *se observar passa a ser imperativo*.

Assim, no contexto das atuais exigências educacionais, a formação docente reflexiva, se insere nas tendências ressaltadas, também, por Pérez-Gómez (1998, p. 371) ao considerar que

[...] a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional. Em tal processo se abrem para consideração e questionamento individual ou coletivo não apenas as características da situação problemática sobre a qual atua [...] mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição do problema, a determinação de metas, a escolha os meios e a própria intervenção que aquelas decisões desenvolvem; e, o que em nossa opinião é mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as crenças e as formas de representar a realidade [...]

Assim, no âmbito dessas iniciativas Alarcão (1996) adverte que a reflexão pressupõe uma atitude essencial na constituição da identidade docente e no contexto de seu desenvolvimento profissional, visto que poderá permitir que o/a professor/a possa assumir uma ação transformadora de sua prática, se constituindo como indivíduo autônomo que poderá acarretar mudanças na realidade social, por meio da educação. Desse modo, reflexão e ação, poderão auxiliar na apreensão do entendimento sobre os saberes teóricos que poderão contribuir para orientar a prática

Dessa forma, surgiram questionamentos que poderão gerar a realização de pesquisas futuras, cuja problemática poderá estar voltada para uma investigação sobre a metodologia de *portfólio* reflexivo, como estratégia de aprendizagem e avaliação, a ser utilizada na formação inicial e/ou continuada dos/as professores/as das escolas indígenas de Pernambuco – Brasil, direcionada pela possibilidade de se efetivar essa tendência no plano de estudos dos cursos ou dos seminários que tratam da interculturalidade, como perspectiva inovadora de formação.

Nesse sentido, os estudos futuros poderão se reger pelos seguintes questionamentos:

- Como a metodologia de *portfólio* reflexivo, poderá ser utilizada como estratégia de aprendizagem e avaliação, na formação inicial e/ou continuada dos/as professores/as das escolas indígenas de Pernambuco – Brasil?
- De que forma os cursos de formação inicial e/ou continuada para os/as professores/as indígenas, que tratam da interculturalidade, têm considerado a metodologia do *portfólio* reflexivo?
- Como o uso do *portfólio* reflexivo interfere na prática pedagógica dos/as professores/as das escolas indígenas de Pernambuco – Brasil?
- De que forma o diário de aula poderá se constituir-se num dos elementos do *portfólio* reflexivo?

Esses estudos poderão se inserir nas exigências de uma sociedade que, em constante transformação, exige formação continua que possa dar respostas a complexidade e a rapidez do desenvolvimento e das constantes mudanças das organizações, o que aponta para se enfatizar a necessidade de se avaliar o que se aprende, como um processo natural das atividades do dia a dia, condição essa que poderá no campo educacional, imbuir-se das percepções freireanas sobre ação, reflexão e ação, no exercício autônomo do docente mediante sua prática pedagógica.

Por sua vez, sob inspiração da abordagem etnográfica, porque se trata de um estudo sobre a realidade cultural de um grupo, visualizamos a possibilidade de se buscar o sentido e o significado das questões propostas anteriormente, no âmbito dos estudos atuais em educação que evidenciam a responsabilidade dos docentes transformarem sua prática, mediante estratégias que poderão (re) orientar o processo de formação.

Nesse contexto, refletimos que a observação participante, como tentativa de buscar entender os envolvidos na pesquisa, considerando o ponto de vista deles, tentando não realizar julgamentos precipitados, e as situações rotineiras do ambiente escolar, poderão favorecer ao pesquisador a capacidade de associar atividades, eventos, conflitos, emoções, sentimentos e dificuldades, auxiliado pelas anotações realizadas no diário de campo.

REFERÊNCIAS

AGUADO, T. **Pedagogia Intercultural**. Madrid: McGraw-Hill, 2003.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores- estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

_____.; GEWADSZNJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001. Disponível em: <http://gephishnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/0_metodo_nas_ciencias_naturais_e_sociais_-_pesquisa_quantitativa_e_qualitativa.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2013.

ANDRADE, Manuel Correia de Oliveira. **Atlas escolar de Pernambuco**. João Pessoa: GRAFSET, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997a, p. 35-45.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. In: **Cadernos CEDES**, Campinas-SP, vol. 18, nº 43, p.1-9, dez. de 1997b. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 27 jun. 2013.

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 5. ed. Campinas-SP:Papirus, 2003, p.99-120.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 01, n. 01, ago.-dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>. Acesso em: 27 jun. 2013.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – São Paulo: Papirus, 2012.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. ver.atual. São Paulo: Moderna, 2005.

_____. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed., ver. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Valéria Ana. (Org.) **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: MEC/SECAD; LACED/ Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos)

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **34ª Reunião Anual** - Apresentação. Disponível em: < 34reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 05 out. 2011.

_____. **35ª Reunião Anual**. Apresentação. Disponível em: < 34reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 24 out. 2012.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para as escolas rurais com turmas multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó (1998-2009). 215 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2010.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a, p. 85-107.

BARBALHO, Ivamílson José da Silva. **Saberes da prática**: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre os professores/as indígenas do Estado de Pernambuco. (Dissertação de Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2007.

BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto Editora, 1996.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Rev. Port. de Educação** [online]. 2008, vol.21, n.1, p. 33-58. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872008000100003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0871-9187. Acesso em: 27 mar. 2013.

BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social – o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 185-214.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro : Zahar, 2005.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Trad. Sérgio Joaquim de Almeida. Rev. da trad. Henrique Caetano Nardi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BERG, Heidi Soraia; ALBUQUERQUE Maria do Socorro Craveiro de; POJO Eliana Campos. **Fundamentos da Educação Indígena**. Módulo IV. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. Tradução: Celso Castro. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NORSELLA, Paola. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. **Decreto de nº 26** - Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, 4 fev. 1991 - Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 05 mar. 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Nova Constituição do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. Parecer 14/99. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 14 set. 1999a. Disponível em: < portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2009.

_____. Resolução 03/99. **Conselho Nacional de Educação. Brasília**, 10 nov. 1999b. Disponível em: < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação** (2001). Disponível em www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos.../miolo_PNE.pdf. Acesso em: 10 set. 2007.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 2. ed. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios: In: TAFNER, Paulo (editor). **Brasil: o estado de uma nação: mercado de trabalho, emprego e informalidade**. Rio de Janeiro : IPEA, 2006. p. 122-219. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/bd/pdf/2006/cap3_educacao.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. **Lei nº 11.645**. Congresso Nacional. Brasília, 10 mar. 2008a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. **Acesso em: 15 set. 2013.**

_____. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: UNIC, mar, 2008b. **Disponível em:** <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2009.

_____. **Programa Escola Ativa**. Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. Brasília: MEC-Secad, 2009.

_____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**, 2010. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2010a. Disponível em <www.ibge.gov.br/.../condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoci..>. Acesso em: 19 jun. 2010.

_____. **Resultados preliminares do universo do censo demográfico 2010-** População por cor ou raça. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010b. -. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/04/ibge-atualiza-dados-do-censo-e-diz-que-brasil-tem-190755799-habitantes.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. **Resumo Técnico – Censo Escolar 2010**. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

2010c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2013.

_____. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT** / Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3764>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId....> Acesso em: 04 fev. 2013.

BRAZÃO, Paulo. O diário do diário etnográfico eletrônico. In: SOUSA, Jesus Maria & FINO, Carlos. (Orgs.). **A escola sob suspeita**. Porto: Asa Editores, 2007, p. 289-307.

CAMINI, Lúcia. et all. **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Diferenças culturais e processos pedagógicos - “a diferença está no chão da escola”. In: BRASIL. **Currículo: questões contemporâneas**. TV escola - Salto para o futuro. Brasília: SEED/MEC, Ano XVIII - Boletim 22 – out. de 2008, p. 22-26. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182618Curriculo.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2012.

CANÁRIO, R. Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 9, n. 1, 2000, p. 125-135.

CAPALBO, Creusa. **Principais conceitos da fenomenologia de Husserl**. (2007) Disponível em: <<http://www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/articles/article.php?id=12>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

CARDOSO, Ana Paula. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano XXVI, n.1, 1992, p. 85-99.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura /relações e mediações**. São Paulo: Cortez, 1987.

CASANOVA, Pablo González. Globalidade, neoliberalismo e democracia. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 46-62.

CASTRO, Celso (Org.) **Evolucionismo cultural** – textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2005.

CABRAL, Maria de Fátima Souza de França. **Parâmetros Curriculares Nacionais: contexto, fundamentos, processo de elaboração e influência no ensino de História**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História – UFPE, 2002.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2. Braga/ Portugal: Universidade do Minho, 2003, p. 221-236. Disponível em: < www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2013.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau**. Barra de Bugres: Unemat, v2., nº 1, 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira, Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR- CAPES. Disponível em:< <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acesso em: 02 out. 2014.

_____. **Banco de teses**. Disponível em:<bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 02 out. 2014.

CORREIA, José Alberto. **Inovação pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Rio Tinto, Portugal : Ed. Asa, 1991. (Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino).

CORTESÃO, Luíza e PACHECO, Natércia. Interculturalismo e realidade portuguesa. In: **Revista Inovação**, 1991, v.4, n. 2/3, p. 33-44.

CORTESÃO, Luíza; STOER, Stephen. A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. In: **Revista Inovação**,v. 9, n.1, 1996, p. 35-51.

CULTURA. **Cultura:** um conceito antropológico. Disponível em: <<http://www.grupoescolar.com/pesquisa/cultura-um-conceito-antropologico.html>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

CZARNY, Gabriela. Ressituando debates interculturais nas Américas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização:** discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p. 27-42.

DALE, R. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.129-158.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando:** uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Trad. de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília. DF: MEC: UNESCO, 1998.

D'HAINAUT, L. **Educação-** dos fins aos objectivos. Coimbra: Almedina, 1980.

DIAS E CORDEIRO, Erimar José. **Cara de Índio-** uma tradução da Tradição Kambiwá. Universidade Federal de Pernambuco: Curso de Desenho Industrial, 2005, 108 p. (Trabalho de Graduação apresentado ao Departamento de Desing da Universidade Federal de Pernambuco).

EDUCAÇÃO. **Desempenho dos alunos brasileiros está bem abaixo do ideal.** Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/desempenho-dos-alunos-brasileiros-fica-bem-abaixo-da-media-mundial>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

ERICKSON, Frederick. **Etnografia na educação:** textos de Frederick Erickson. Traduzido para o português por Carmem Lúcia Guimarães de Mattos, 1988.

ESTRUTURALISMO. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Estruturalismo>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

ETNIA. In. **Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico** [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Disponível em: < [www.infopedia.pt/\\$etnia](http://www.infopedia.pt/$etnia)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

ETNIAS NO BRASIL. Disponível em:< <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Etnias-No-Brasil/248314.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação e mudança:** implicações sobre a cultura dos professores. 260 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará/UFC. Fortaleza, 2002.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FIGUEIREDO António Dias. **Mitos e desafios da internet na educação.** Universidade de Coimbra: Departamento de Engenharia Informática, 1998. Disponível em: < <http://pt.slideshare.net/adfigueiredoPT/mitos-e-desafios-da-internet-na-educacao-presentation>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

FINO, Carlos Nogueira. Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professor). In: **Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo** (edição em cd-rom). Évora: Universidade de Évora, 1998, p. 1-8. Disponível em:< <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/softedu.pdf>>. Acesso em: 25 agos. 2010.

_____. **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. Disponível em:< http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. **Um novo paradigma (para a escola):** precisa-se. Funchal: FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1, 2, 2001a. Disponível em:< <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):** três implicações pedagógicas. In: Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, n. 02, 2001b, p. 273-291. Disponível em:< <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. Avaliar software ‘educativo’. In: **Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**. Braga: Universidade do Minho, 2003a, p. 689 – 694. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/16.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. **Muros para demolir:** da fábrica de ensinar ao espaço aberto da aprendizagem. Malta: Malta University, 2003b, p.1-11. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/lat730/muros-para-demolir>. Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. **FAQs, etnografia e observação participante**. Universidade da Madeira. Departamento de Ciências da Educação, 2003c. Disponível em: <www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/pdf>. Acesso em: 12 jan. 2010.

_____. Inovação e Invariante (cultural). In: **Actas do VII Colóquio Sobre Questões Curriculares**, Braga: Universidade do Minho, 2006.

_____. O futuro da escola do passado. In: SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira (Org.). **A Escola sob suspeita**. Porto: ASA, 2007, p. 1-12.

_____. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In: Mendonça, Alice; Bento, António V. (Orgs). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal : Grafimadeira, 2008a, p. 277-287. Disponível em< http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf >. Acesso em: 27 jun. 2013.

_____. **A etnografia enquanto método:** um modo de entender as culturas (escolares) locais (2008b). Disponível em<<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso: 27 jun. 2013.

_____. Demolir os muros da fábrica de ensinar. **Humanae**, v.1, n.4, ago. 2011, p.45-54. Disponível em:< <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/h-4-4carlosNogueiraFino.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. SOUZA, Jesus Maria. “As TIC redesenhando as fronteiras do currículo”. In: **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, n. 8 (vol. 10) Ano 7, 2003, p. 2051-2063. Disponível em:< <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/17.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Alunos brasileiros ficam entre os últimos em ciências** 30/11/2007. Disponível em:< <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3011200712.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação – reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2010, p. 159-183.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guaracira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: **Educação, Sociedade & Cultura**, nº 16, 2001, p. 45-62. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

_____. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, Rio de Janeiro mai/abr. 2003b, p.16-32. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acesso: 10 set. 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. BEZERRA, Aída; BRANDÃO; RODRIGUES, Carlos (Org.) **A questão política da educação popular**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 136-195.

_____. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005a

_____. **Educação como prática da liberdade**. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41.ed.São Paulo: Paz e Terra, 2005c.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. ver. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Zorayda Correia. Cooperação e multiculturalismo. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Org.). **Educação e cultura**. Funchal: Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, 2008, p. 211-222.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.65-80.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2008.

GARCIA, Walter Esteves. (Org.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 3. ed. Campinas, SP: Editora dos Autores Associados, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice (Orgs). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis. Vozes, 2010.

GEERT, Cliford. **A interpretação das culturas**. Zahar. Rio de Janeiro, 1978.

_____. Estar lá escrever aqui. **Diálogo**, vol. 33, nº 3, 1989, p. 59-63.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 215-237.

GEOGRAFIA DO BRASIL. Disponível em: <http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/sala_de_aula/geografia/geografia_do_brasil/per_nambuco/brasil_pe_regioes_sertao>; < <http://www.pe-az.com.br/component/acesearch/search.html?query=povos%20ind%C3%ADgenas%20regi%C3%A3o%20do%20moxot%C3%B3> >; <http://www.pe-az.com.br/o-estado/regioes/296-sertao-do-moxoto.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRAELLS, Pere Marquès. **A tecnologia educativa: conceptualización, líneas de investigación** (1999). Disponível em: < <http://ticsunerm.wordpress.com/2008/04/08/la-tecnologia-educativa-conceptualizacion-lineas-de-investigacion-por-dr-pere-marques-graells-1999-ultima-revision-30707/> >. Acesso em: 27 jan. 2010.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Org.). **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2001. Disponível em: < <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001833.pdf> >. Acesso em: 27 jan. 2010.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HENRIQUES, Ricardo. Prefácio. In: ARAÚJO, Ana Valéria.(Org.). **Povos indígenas e a leis dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006, p. 9-10)

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Suzana; CHAMUSA, Adelaide. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/SECAD, abr. de 2007. Disponível em: < <http://luzcameraeducacao.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf> >. Acesso em: 06 mar. 2010.

KRUG, Andréa Rosana Fetzener. Dessertar o ensino: Qual currículo? Qual Conhecimento? In: KRUG, Andréa Rosana Fetzener (Org.). **Ciclos em revista: a construção de uma escola possível**, v. 1. Rio de Janeiro: Warked, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPASSADE, Georges. **As microsociologias**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Tradução de Marie-Agnés Chaurel. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 55-64.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/ Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos)

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Damázio. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora 2010.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAGALHÃES, António, & STOER, Stephen R. (Orgs). **Reconfigurações educação, Estado e cultura numa época de globalização**. Porto: Profedições, 2006.

MARÍN, José. Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação. In: **Revista de Educação Pública Cuiabá** v. 16 n. 30, jan., abr. 2007, p. 139-160. <plataformabrioli.xpg.uol.com.br/.../Globalizacaodiversidadecultural.pdf>. Acesso em: 24 set. 2009.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de . **Abordagem etnográfica na investigação científica** (2001). Disponível em: <people.ufpr.br/~marizalmeida/celem05/abord_etnogr_invest_cient.doc>. Acesso em: 27 jun. 2013.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

_____. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio **Identidades, saberes e práticas**. Palestra proferida na Rede Municipal do Recife/PE, em 18 jul. 2006.

MORGADO, J. C.; FERREIRA, J. B. Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto. **Globalização e educação: desafios para políticas e práticas** (Orgs.). Porto: Porto, Editora LDA, 2006, p. 61-85.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, Nicholas & TORRES, Carlos Alberto (Org.). Trad. Ronaldo Cataldo Costa. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, p. 27-44.

NISKIER, Arnaldo. **A nova escola**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.17-32.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Projeto de Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (PDAD dos Povos Indígenas)**, 26 fev. 1997. Disponível em: <<http://www.cidh.org/Projeto%20de%20Declaracao.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Nações Unidas, 13 de setembro de 2007. Disponível em:<www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1191526307_Encarte299.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2010.

OTT, Margot Bertolucci. O ensino por meio de solução de problema. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 66-75.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez/ IPF, 2004.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Trad. Sandra Costa. - ed. rev.- Porto Alegre: Artmed, 2008.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 24.628**, de 12 de agosto de 2002 - Estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do Estado de Pernambuco. Disponível em: <https://www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/dec31644.pdf>. Acesso em: 16 fev.2010.

_____. **Resolução nº 05**, de 16 de novembro de 2004 - Define a Escola Indígena e dá outras providências, 2004. Disponível em: < www.cee.pe.gov.br/resolucao_05_04.doc>. Acesso em: 26 fev. 2013.

_____. **Licenciatura em Educação Intercultural**. Centro Acadêmico do Agreste – CAA, Núcleo de Formação de Docente da Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, PE: GEDH/UxEEI-SE/PE, 2006a.

_____. **Currículo intercultural**: uma proposta de um currículo em construção. Relatório. Recife: UxEEI/SEDUC/PE, 2006b.

_____. **Meu povo conta**. 2. ed. Olinda, PE: Centro de Cultura Luiz Freire, 2006c.

_____. **Caderno do tempo**. Olinda, PE: Centro de Cultura Luiz Freire, 2006d.

_____. **Detalhamento curricular preliminar** – Povo Kambiwá. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2007a.

_____. **Radiografia das escolas indígenas em Pernambuco**, 2007b. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/JC/sites/indios/educacao.html>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

_____. **Política de atendimento à educação escolar indígena em Pernambuco**: 2008-2011. Secretaria de Educação. Recife: UxEEI/SEDUC/PE, 2008a.

_____. **Decreto nº 31.644**, de 8 de abril de 2008b - Aprova o regulamento do Conselho de Educação Escolar Indígena – CEEIN. Disponível em: <https://www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/dec31644.pdf>. Acesso em: 16 fev.2010.

_____. **Crianças e jovens Kambiwá discutem seus direitos**. Olinda, PE: Centro de Cultura Luiz Freire, 2009a.

_____. **Orientação para preenchimento dos diários de classe**, 2009b. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/utilizadiariodeclasse.pdf> . Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. **Plano de Trabalho Anual**. Recife: Secretaria de Educação do Estado. Superintendência de Planejamento. Gerência de Planejamento Estratégico. GEDH/UxEEI, 2010.

_____. **Matriz Curricular Indígena**. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 20 jun. 2011.

_____. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

_____. **Povos indígenas ocupam gerências de educação em Pernambuco** - 02 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.cptne2.org.br/index.php/publicacoes/noticias/noticias/55-pe/3702-abril-ind%C3%ADgena-ind%C3%ADgenas-de-pe-denunciam-descumprimento-do-tac-da-educa%C3%A7%C3%A3o-desde-2010.html>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

_____. **Povo Kambiá**, s/d. Disponível em:<<http://www.ufpe.br/nepe/povosindigenas/kambiwa.htm>>. Acesso em: 18 de jan. de 2010.

_____. **Povos indígenas de Pernambuco** – mapa Kambiá s/d. Disponível em:<www.ufpe.br/nepe/povosindigenas/mapakambiwa.htm>. Acesso em: 05 jan. 2010.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PILLETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Ática, 2004.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professor: que desafios? In: **Revista Iberoamericana de Educação**, nº 24, 2000, pp. 63-90. Disponível em < <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80002404.pdf>> . Acesso em: 16 fev. 2009.

POVO KAMBIWÁ. **Projeto de Vida da Escola Kambiá** - versão preliminar. Ibimirim-PE: Secretatia da EIPFQ, 2008.

_____.**Regimento Interno da Escola Indígena Kambiá Pedro Ferreira de Queiroz**. Ibimirim-PE: Secretatia da EIPFQ, 2009a.

_____. **Projeto de Vida da Escola Kambiá**. Ibimirim-PE: Secretatia da EIPFQ, 2009b.

_____. **Diário de Classe da Escola Indígena Kambiá Pedro Ferreira de Queiroz**. Ibimirim-PE: Secretatia da EIPFQ, 2011.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia** .Campinas –SP, Papirus, 1996.

PROCESSO DE BOLONHA. Disponível em:<<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>>; http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 08 jun. 2012.

RECURSOS AUDIOVISUAIS – conceitos e tecnologia educativa. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/hjco/audioweb/RecAV/Pg00030.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2010, p. 5-6.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed., Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1986, p. 31-54.

SACRISTÁN, José Gimeno. Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação – a ordem neoliberal nas escolas. In: PACHECO, José Augusto (Org.). **Políticas educativas – o neoliberalismo em educação**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 47-65.

SANTOS, Reinaldo Silva Pimentel. **A Convenção nº 169 da OIT e o Projeto de Declaração Americana sobre os direitos dos Povos Indígenas da OEA**: similitudes, diferenças e novas perspectivas para a proteção dos direitos das comunidades quilombolas brasileiras, para perceber as semelhanças, diferenças e novas perspectivas da Convenção nº 169 e do PDAD. Disponível em: <<http://gedi.objectis.net/eventos-1/ilsabrazil2008/artigos/dheh/pimentelsantos.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2010.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues; VIEIRA, Neide Vieira de. Desafios da educação indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica. **Pesquisa em Debate**, ed. 10, v. 6, n. 1, jan/jun 2009, p. 1-21. Disponível em: www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate_10/artigo_8.pdf. Acesso em: 15 set. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005 Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Jesus Maria. O Olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. In: **Revista de Psicologia Social e Institucional**, v.2, nº1, 2000, p.107-120. Disponível em:<www.uma.pt/jesusousa/.../15Olharetnograficodaescolaperanteadiversidadecultura1.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.

_____. O currículo à luz da etnografia. In: **Revista europea de etnografía de la educación**, n. 3, ano 2003, p. 119-125. Disponível em<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipoDeBusqueda=ANUALIDAD&revistaDeBusqueda=5861&claveDeBusqueda=2003>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

_____. **O direito à educação**: entre o discurso e a prática. In: **IV Colóquio DCE-UMa - Políticas Educativas: discursos e práticas**, 2008. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/CIE4.pdf>>. Acesso em: 28 jan.. 2010.

_____. FINO, Carlos Nogueira. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In: **Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**, v. 1 Braga: Universidade do Minho, 2001, p. 371 – 381. Disponível em:<<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

_____. FINO, Carlos Nogueira. **A escola sob suspeita**. Porto: ASA, 2007.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, política educacional brasileira e pedagogia contra-hegemônica. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 48 (2008), pp. 35-51 disponível em: < <http://www.rieoei.org/rie48a01.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2009.

SIERRA, Fernando Sabirón. Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación. In: **Revista Europea de Etnografía de La Investigación**, v. 1, nº 1, 2001, p. 27-42

SILVA, Gilberto Ferreira. Multiculturalismo educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a, p.17-52.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

STOER, Stephen R. Construindo a escola democrática através do “campo da recontextualização pedagógica”. In: **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, vol. 1, 1994, p. 1-21. Disponível em:< <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC1/stoer.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

_____; CORTESÃO, Luiza. **“Levantando a pedra”**- da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

TAVARES, Marcelo. **Inovações pedagógicas no currículo dos cursos de formação de profissionais de educação física**: contribuições teórico metodológicas da prática pedagógica. Recife: Editora da Universidade de Pernambuco, 2009.

TECNOLOGIA EDUCACIONAL. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnologia_educacional>. Acesso em: 15 fev. 2010.

TEODORO, António. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modelos de governação. São Paulo:Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional- elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 103-128.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais** - a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO - **Educação**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/>. Acesso em: 06 jul. 2012.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA. **Repositório digital da Universidade da Madeira**. Disponível em:<repositorio.uma.pt>. Acesso em: 12 set. 2014.

VALENTE, Ana Lúcia. Diversidade étnico-cultural e educação: perspectivas e desafios. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento

(Coord.) **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 51-65.

VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. **Em aberto**. Brasília, ano 12, n. 57, jan./mar. 1993, p.3-16.

VASCONCELOS, Teresa. **Etnografia**: investigar a experiência vivida. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Fazer investigação** - contributos para dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006, p. 30-104.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEFFORT, Francisco. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b, p. 11-34.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.