



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CICERA ALINE LOPES DE SOUSA

**A FORMAÇÃO (INICIAL/ EM SERVIÇO)
DE PROFESSORES INFANTIS INDÍGENAS PITAGUARY**

FORTALEZA

2015

CICERA ALINE LOPES DE SOUSA

**A FORMAÇÃO (INICIAL/ EM SERVIÇO)
DE PROFESSORES INFANTIS INDÍGENAS PITAGUARY**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, como requisito obrigatório para a obtenção de Título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientador: Idevaldo da Silva Bodião.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S696f Sousa, Cícera Aline Lopes de

A formação (inicial /em serviço) de professores infantis indígenas Pitaguary / Cícera Aline
Lopes de Sousa. – 2015
59 f.; 30 cm.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Especialização em docência na educação infantil, 2015.

Orientação: Prof. Idevaldo da Silva Bodião

1. Educação infantil I. Título.

CDD 370

CICERA ALINE LOPES DE SOUSA

**A FORMAÇÃO (INICIAL/ EM SERVIÇO)
DE PROFESSORES INFANTIS INDÍGENAS PITAGUARY**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, como requisito obrigatório para a obtenção de Título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientador: Idevaldo da Silva Bodião.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Idevaldo da Silva Bodião (Orientador)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Ms. Adriana Madja dos Santos Feitosa
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Profa. Dr. Maria Auricélia da Silva
Universidade Federal do Ceará - UFC

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus pelo dom da vida e por tudo mais que tens me proporcionado.

A minha amada mãe, D. Paizinha que é minha fonte infinita de inspiração, enquanto mulher, mãe e pai ao mesmo tempo, trabalhadora, filha, irmã, sobrinha. Sem seus esforços não teria chegado até aqui.

Aos meus avós paternos João Constantino, Maria José e bisavó Feliciano, que tanto me ensinaram o caminho do bem e do amor.

Aos meus irmãos Libério e Robério que também me ajudaram a crescer e trilhar meus caminhos com meus próprios pés.

Aos meus tios, tias, primos e primas, em especial ao Nilton Targino pela grande colaboração e amizade, que me abriu portas, que julgo não fecharem tão cedo. E também a minha prima Ocire Anne, que além de prima, também é uma grande irmã que tenho.

Aos meus amigos da faculdade Aline, Cristiane Rodrigues, Cristiane Pascoal, Cristiane Theophilo, Josélia, Diana Isis e Edimar, por estarem comigo desde o início da caminhada acadêmica.

As minhas amigas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pelo apoio, força e sabedoria, cada uma sabe o quanto contribuiu para o trabalho das demais. São joias mais que preciosas que ganhamos.

Aos meus amigos e amigas Leide, Odisséia, Lisiane, Jeane, Roseane, Lícia, Maria, Sheyla, Sâmia, Cleidinha, Júnior, Liliam, Santos, Eliane, Herlane, Mirla e Denir pela imensa compreensão, amor, amizade e força que me deram durante essa caminhada de estudos, idas e vindas.

Ao professor Bodião pela orientação, dedicação, força e atenção, que me acompanha desde a graduação, continuando na pós-graduação (especialização). Colaborando com essa minha formação, não apenas profissional, mas também pessoal.

As professoras Camby, Mair, Porã e Vivá por essa grande contribuição, por colaborarem para a construção desse estudo. E aos Pitaguary pela história e riqueza que ainda tem muito que nos apresentar.

RESUMO

A formação de professores infantis indígenas Pitaguary se apresenta como uma temática ainda nova. Já possuímos estudos na área da formação intercultural indígena, porém, há ainda poucos estudos dessa formação relativa à Educação Infantil. Nesse estudo, analisamos a evolução histórica da educação escolar indígena, os marcos legais, as primeiras iniciativas relacionadas à formação intercultural de professores, enfocando principalmente o Ceará. Explicitamos também a importância da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, com o objetivo do desenvolvimento integral da criança. Destacamos, ainda, estudos que ressaltam a importância da formação de professores infantis. Como parte desse percurso, foram utilizados documentos oficiais, publicações do Ministério da Educação, dentre outros. Objetivando perceber como vem sendo realizado a formação inicial/ em serviço desses professores da Educação Infantil, nas escolas diferenciadas indígenas Pitaguary (Maracanaú – CE). Para a obtenção dos dados, foi utilizada uma entrevista, a fim de que posteriormente pudéssemos analisar os dados obtidos a luz dos autores lidos. Percebemos destacar como principais dados obtidos, que a maioria dos pesquisados está em sala de aula, sem a formação inicial, tendo assim uma característica peculiar, de ser uma formação inicial e ao mesmo tempo em serviço, pois todos os professores já estão em sala de aula. Como também podemos perceber nas falas das pesquisadas que há um certo distanciamento entre a Educação Infantil e a Educação Diferenciada Indígena, principalmente no tocante a formação em que elas participaram. E a negação do ser indígena.

Palavras Chaves: Educação Infantil. Formação de Professores Infantis Indígenas. Formação de Professores (inicial e em serviço). Formação Intercultural.

ABSTRACT

The training of early childhood teachers of Pitaguary indigenous presents itself as an even new theme. Although we have already studies in indigenous intercultural training, there are still few studies in this training area related to early childhood education. In this study we analyze the historical evolution of indigenous education, the legal framework, the first initiatives related to intercultural teacher training, focusing mainly on Ceará State. We also explain the importance of early childhood education as the first stage of basic education, aiming the whole development of children. As well as studies highlighting the importance of early childhood teachers training. As part of this journey, we will use official documents, Ministry of Education publications, among other publications. In order to see how being done the initial / in service of these teachers from kindergarten, in indigenous schools differentiated Pitaguary (Maracanaú - CE). To obtain the data, it was used interview, in order to allow us afterwards to analyze the obtained data concerning to read authors. We realized highlight the main data, the majority of respondents are in the classroom, without the initial training and having a particular characteristic, to be an initial while in service training for all teachers already in room class. As we can also see in the statements of the surveyed that there is a certain distance between the Early Childhood Education and Education Indigenous Differentiated, particularly concerning the formation in which they participated. And the denial of being indigenous

Key words: Early Childhood Education - Training Indigenous early childhood teachers - Teacher Training (initial and in-service) - Intercultural Training.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
1.1	Brasil Colônia	09
1.2	Criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI	09
1.3	Organizações indigenistas não- governamentais	11
1.4	Vivências de autoria indígena	11
1.5	Indígenas cearenses: um breve histórico	14
1.6	Afinidades com a temática indígena Pitaguary	15
2	REFERENCIAIS TEÓRICOS	17
2.1	Educação Infantil	17
2.2	Educação Escolar Indígena	19
2.3	Formação de Professores	23
2.4	Formação de Professores Indígenas	24
2.5	Formação de Professores Infantis Indígenas	26
3	METODOLOGIA	28
3.1	A metodologia	28
3.2	As escolas onde ocorreram os trabalhos de campo	31
3.3	O curso MISI PITAKAJA	33
4	ANÁLISE DOS DADOS	35
4.1	Vivências como estudantes (e possíveis influências nas ações como professora)	35
4.2	Carreiras profissionais docentes	36
4.3	As práticas curriculares na educação infantil, em escola diferenciada indígena e em escola convencional	40
4.4	Os cursos de formação (inicial e continuada) e a preparação para a escola diferenciada e a educação infantil	42
4.5	Identidade indígena	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
5.1	Vivências como estudantes	48
5.2	Carreiras profissionais docentes	48
5.3	As práticas curriculares na Educação Infantil em escola diferenciada indígena e em escola convencional	49
5.4	Os cursos de formação (inicial e continuada) e a preparação para a escola diferenciada e a educação infantil	50
5.5	Identidade indígena	51
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
	APÊNDICES	54
	ANEXOS	58

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa nos propomos a compreender a formação (inicial/ em serviço) dos professores de educação infantil indígena Pitaguary. Para que possamos compreender essa questão, devemos lançar nossos olhares para a história da educação escolar indígena brasileira. Esta pode ser dividida em quatro fases: 1.1 Brasil Colônia; 1.2 Criação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI; 1.3 Organizações indigenistas não-governamentais; e 1.4 Vivências de autoria indígena. Como também voltar nossos olhares aos indígenas cearenses no subtítulo: 1.5 Indígenas cearenses: um breve histórico e, por fim, relatar um pouco da proximidade da pesquisadora com a temática escolhida, no subitem 1.6 Afinidades com a temática indígena Pitaguary.

1.1 Brasil Colônia

Nesse período a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivamente dos missionários católicos, principalmente, dos padres jesuítas. Essa educação, praticada pelos jesuítas, estava mais voltada à catequese, uma vez que

o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional. (...) está intimamente ligada à história da Igreja no Brasil. Até a expulsão dos missionários da companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios a civilização cristã (SILVA; FERREIRA, 2001, p. 72).

A intenção dos jesuítas era que os indígenas assimilassem a religião católica, a língua portuguesa e as tradições culturais portuguesas, forçando-os a negar suas raízes, tradições e culturas.

1.2 Criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI

No ano de 1910 foi instituído o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, cujo objetivo era tentar apagar a má imagem deixada pela educação praticada na primeira fase, anteriormente descrita.

O Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século. No que tange à educação escolar, alegou-se

uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas (SILVA; FERREIRA, 2001, p.74).

O foco, durante esse período e diferente do anterior, abandona o cunho religioso nas escolas missionárias e se volta para o trabalho agrícola e doméstico, a fim de integrar os índios à sociedade nacional, que era predominantemente rural.

Com o tempo, percebeu-se que seria necessário realizar alterações nos projetos educacionais praticados. Assim, as Escolas Agrícolas passaram a ser conhecidas como “Casa do Índio”, espaço onde as meninas passaram a ter aulas de práticas domésticas e os meninos de práticas agrícolas (SILVA; FERREIRA, 2001).

Em 1967 o SPI foi extinto, tendo sido criada a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que passou a dar um novo olhar para a questão da educação dos indígenas, adotando um ensino bilíngue, usando o português e a língua materna de cada etnia, ao mesmo tempo, respeitando as tradições e as culturas de cada povo.

No ano de 1973 foi promulgado o Estatuto do Índio (Lei 6.001). A partir dessa data se tornou “obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas.” (SILVA; FERREIRA, 2001, p.75).

Por sua vez, a FUNAI também resolveu investir na capacitação de índios para assumir, “integralmente, as funções educativas na sua comunidade” (SILVA; FERREIRA, 2001, p.75). Esta foi a primeira vez que entrou em vigor a ideia do próprio indígena como professor em suas escolas.

O início da obrigatoriedade do ensino bilíngue esbarrou na falta de pessoal capacitado para atuar na área. Desta forma, recorreram ao Summer Institute of Linguistics – SIL, que iniciou seus trabalhos junto com a FUNAI nos anos de 1959. A esse respeito, Silva e Ferreira afirmam:

A FUNAI adotou integralmente o modelo do SIL por várias razões. Tinha como objetivo instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, suprimindo as deficiências do SPI no que diz respeito à desqualificação do quadro técnico. O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas da SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas (SILVA; FERREIRA, 2001, p.77).

O cenário educacional indígena brasileiro, deixava aparente a negação das tradições indígenas e a partir da promulgação do Estatuto do Índio(1973), passa a ter um novo caráter, o do ensino bilíngue e o incentivo de que os próprios indígenas tornassem-se professores dessas

escolas. Mas segundo Silva e Ferreira (2001), esse novo olhar sobre os indígenas esbarrou na falta de pessoas capacitadas (professores) para assumir esse novo projeto educacional e por isso findou por acolher o modelo usado pela SIL integralmente.

1.3 Organizações indigenistas não-governamentais

Em meados dos anos de 1970, ainda com o regime militar em vigência, emergiram organizações não-governamentais que se voltaram para o trabalho com os indígenas brasileiros. Merecem destaques: a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP); o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI); o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Duas outras organizações tiveram origem em setores ligados à Igreja Católica: a Operação Anchieta (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

As ações conjuntas dessas instituições promoveu uma política indigenista paralela à oficial, fato reconhecido por Silva e Ferreira.

A atuação das organizações não-governamentais pró-índio e a respectiva articulação com o movimento indígena fizeram com que se delineasse uma política e uma prática indigenista paralela à oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, assistência à saúde e a educação escolar (SILVA; FERREIRA, 2001, p.87).

Com o advento dessas ONGs – trazendo à tona direitos que os indígenas já possuíam, mas que ainda não eram respeitados – foi sendo motivados nos indígenas ideias de que eles deveriam se organizar, lutando por seus direitos. Para isso foram promovidos encontros nacionais, vislumbrando a organização e a discussão entre variadas etnias indígenas brasileiras de questões de importância para todos, como a educação, a saúde, a demarcação de terras, etc.

1.4 Vivências de autoria indígena

No mesmo período que as iniciativas das ONGs prevaleceram em todo o País, ocorreram também experiências organizativas instituídas pelos próprios povos indígenas.

A partir de meados da década de 70 realizaram-se, em diferentes regiões do país, assembleias, encontros ou reuniões que culminaram com a criação das organizações indígenas atuais, como a União das Nações Indígenas e suas regionais, (...). Lideranças e representantes de sociedades indígenas de todo o Brasil passaram a se articular, procurando soluções coletivas para problemas comuns – basicamente a defesa de territórios, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à

assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados (SILVA; FERREIRA, 2001, p.95).

Essas iniciativas indígenas almejavam que as políticas voltadas para seus povos fossem reestruturadas, pensadas e voltadas cada vez mais para eles, procurando respeitar cada vez mais as especificidades de cada etnia. Esses encontros estavam sendo descentralizados dos eixos centro-sul do País. Um exemplo foi um evento realizado em 1985, que ocorreu na aldeia Xocó, Ilha de São Pedro – SE, e culminou na criação União das Nações Indígenas Nordeste – UNI Nordeste, objetivando uma maior articulação e diálogos entre os povos indígenas do nordeste brasileiro.

Posteriormente, a promulgação da Constituição Federal (1988) trouxe de volta a democratização do nosso País, garantindo-nos vários direitos que haviam sido tirados dos cidadãos brasileiros durante o regime militar, período histórico que vivenciamos entre 1964 e 1985. Dentre os direitos assegurados nos deteremos no da Educação, reconhecido na CF de 1988 como direito de todos e dever do estado e da família e um direito que se estende à Educação Infantil oferecida em creches e pré-escolas para as crianças de até cinco anos de idade. Esse direito também ratifica – no inciso 2º do artigo 210 – o direito das especificidades de cada comunidade, incluindo os indígenas, garantindo-lhes a utilização de suas línguas maternas e seus próprios métodos de aprendizagem.

Outro marco legal que podemos destacar é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (lei 9394/1996), que fomentou vários avanços no âmbito educacional, merecendo destaque o artigo 29, que institui a Educação Infantil como parte da Educação Básica explicitado da seguinte forma:

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco anos), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Artigo 29, Lei 9394/1996).

Evidencia-se, desse modo, uma nova concepção de criança e educação, onde a criança é vista e respeitada em todos os aspectos que a constitui como ser humano e um sujeito com direitos, protagonista do seu desenvolvimento e partícipe da construção dos seus aprendizados. É essa educação que deve lançar olhares diferenciados às crianças, pois deve oportunizar experiências que desenvolvam suas capacidades e escolhas.

Ressalte-se ainda, na LDBEN/1996, o 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 pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas...” e o 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.”). Tanto um quanto o outro responsabilizam o Governo Federal, e suas agências específicas, no desenvolvimento de programas que integrem ensino e pesquisas, de modo a garantir educação escolar bilíngue e intercultural às comunidades indígenas, buscando respeitar suas culturas.

Um fato de muita relevância, ao se falar de educação escolar indígena, diz respeito à publicação do Decreto Presidencial número 26, promulgado no ano de 1991, que transfere para o MEC as responsabilidades com as políticas educacionais indígenas. A esse respeito, Furtado (2009), afirma que

foi retirada da FUNAI a exclusividade na coordenação das ações indigenistas educacionais. Esse decreto repassa ao Ministério da Educação [MEC] a responsabilidade pela coordenação nacional da política educacional indigenista. (...) O MEC, na qualidade de órgão coordenador da política de educação nacional, descentraliza, por sua vez, aos estados e municípios a implementação das ações voltadas para a efetivar a educação escolar indígena. Com essa transferência, surgem outros agentes diretamente ligados à implementação da política educacional indigenista, os estados e municípios. (FURTADO, 2009, p.169-170).

No ano de 1998 o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento esse que evidencia uma “proposta da escola específica e diferenciada, no plano didático-pedagógico e na formação do professor indígena.” (FURTADO, 2009, p.174).

Já no ano de 2002, o Ministério da Educação lança os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, onde se explicitam suas expectativas:

Espera-se que estes referenciais possam contribuir para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, nos sistemas estaduais de ensino, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas por profissionais qualificados para a gestão e condução dos processos educativos nas escolas indígenas em atuação nessas escolas. (BRASIL, MEC, 2002, p. 5).

Nos parágrafos anteriores, destacamos algumas publicações oficiais, leis e acadêmicos que têm defendido as questões indígenas no campo educacional. A seguir, retrataremos como tem se estruturado essas formações interculturais com os indígenas no estado do Ceará.

1.5 Indígenas Cearenses: um breve histórico.

Com toda essa movimentação dos indígenas em todo o país, buscando o seu reconhecimento como indígenas, o respeito a suas tradições, culturas e costumes. Como também buscando a efetivação dos direitos já conquistados, como também vislumbrando outros que ainda não foram contemplados, mas que precisam ser reconhecidos perante a sociedade. Toda mobilização nacional, quanto as questões indígenas, deram aos indígenas cearenses ainda mais ânimo para continuarem as lutas que já vinham sendo travadas entre os povos indígenas pelo seu reconhecimento enquanto povo, para a demarcação de suas terras, como também a educação, saúde, dentre outros direitos.

No estado do Ceará essas discussões tiveram início na década de 1980, com a iniciativa dos Tapebas (Caucaia), e ressaltando que de acordo com Sousa (2007), essas mobilizações dos povos indígenas contavam com o apoio de religiosos (Igreja Católica), Organizações não-governamentais (ONG's), intelectuais (professores universitários, sociólogos, antropólogos, psicólogos e etc), com essa junção de forças os grupos indígenas cearenses organizaram-se em busca de seus reconhecimentos enquanto etnias, tendo assim direitos a terra, moradia, saúde, educação dentre outras.

Porém me deterei aos Pitaguary, localizados nos municípios de Maracanaú – CE e de Pacatuba - CE, no primeiro município, nas localidades de Santo Antonio do Pitaguary, Olho D'água, Horto Florestal, Aldeia Nova e Aldeia Central, já no segundo na localidade de Monguba, recebendo seu reconhecimento na década de 1990.

Os primeiros indígenas a estruturarem uma formação superior intercultural foram os Tremembé de Almofala, moradores do município de Itarema. No ano de 2006, esses indígenas criaram o curso de Magistério Indígena Tremembé – MITS, que somente alguns anos depois, em 2009, foi reconhecido como graduação na modalidade de Licenciatura Intercultural Específica, pela Resolução nº1, de 13 de fevereiro de 2009, emitida pelo Conselho Universitário (CONSUNI) UFC.

A partir dessa iniciativa dos Tremembé, os demais povos indígenas cearenses iniciaram mobilizações para também terem acesso a uma formação em nível superior intercultural.

Já no ano de 2010 surgiu o Curso de Magistério Indígena Superior Intercultural dos povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé, o MISI PITAKAJA, objetivando a formação em nível superior de professores dessas cinco etnias.

Essas organizações para a formação de professores indígenas fez pensar de que

forma esses processos estavam chegando aos professores de educação infantil e se, dentro dessas formações mencionadas, havia enfoques que abordassem as especificidades da educação infantil.

A ligação com a temática educação diferenciada indígena se vincula, também, com as ligações familiares da pesquisadora deste trabalho, pois sua família, materna e paterna, tem origem no município de Maracanaú-CE, particularmente nos bairros Horto Florestal, Olho D'água e Santo Antônio do Pitaguary, que são pertencentes ao atual território indígena, da etnia Pitaguary.

1.6 Afinidades com a temática indígena Pitaguary.

A pesquisadora teve uma convivência intensa, durante a infância e adolescência, com toda a efervescência quanto à organização e início das lutas em favor do reconhecimento dessa comunidade como indígenas, embora, na época, não tivesse a real dimensão da importância desse fato histórico. Posteriormente, reconheceu a importância desse fato na fase adulta.

Quando se graduou em Pedagogia, a pesquisadora lecionou em escola pública quando participava de uma formação em serviço e, em uma das aulas desse curso, uma professora relatou a sua experiência como formadora e pesquisadora com a etnia Pitaguary. Foi quando surgiu a vontade de investigar sobre essa temática, que conduziu uma pesquisa particular sobre o tema, resultando no presente estudo, que objetiva responder: de que forma vem ocorrendo a formação de educadores infantis indígenas Pitaguary? Para procurar alcançar esse objetivo buscamos um percurso que será relatado nas próximas páginas.

No capítulo da metodologia apresentamos os subsídios que nos ajudaram a consolidar a coleta dos dados de campo, através do enquadramento da pesquisa como um “estudo de caso”. Já no capítulo dos referenciais teóricos, trouxemos alguns autores que tem estudado e discutindo: a problemática da educação infantil, como Kuhlmann Jr. (1998), Aries (1981) e Kishimoto (2011); que tratam da educação escolar indígena, como Silva e Ferreira (2001), Fonteles Filho (2003), Maher (2006) e Sousa (2007); estudos sobre a formação de professores, por Gomes (2009), Kramer (2011), Oliveira (2011); estudos sobre a formação de professores indígenas, Grupioni (2006) e Maher (2006); e, por fim, a formação de educadores infantis indígenas, por Coelho (s/data) e Guimarães (s/data).

No capítulo das análises e discussões dos dados apresentamos as falas das professoras, devidamente categorizadas, evidenciando as semelhanças e as diferenças nos seus

pontos de vistas e, finalmente, com ajuda das leituras feitas, dos autores estudados e das respostas obtidas nas entrevistas elaboramos o último capítulo, onde constam as considerações finais.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Este capítulo tem a intenção de nos ajudar a compreender, com mais clareza as discussões, as pesquisas e os estudos que têm sido feitos sobre a formação do educador infantil indígena, no âmbito local e nacional.

Para um melhor enquadramento das referências que utilizamos na construção deste estudo, dividimos este capítulo em quatro subitens:

1. Educação infantil;
2. Educação escolar indígena;
3. Formação de professores;
4. Formação de professores indígenas.

Os quatro subitens são bem distintos um dos outros, porém, têm interlocuções bem interessantes para a compreensão do foco do presente estudo, que objetiva compreender o processo de formação de professoras de educação infantil indígenas. Por esse motivo, elegemos esses subitens por entendermos que nos auxiliam nessas elaborações.

2.1 Educação Infantil

Ao nos debruçarmos sobre a evolução histórica da educação infantil, podemos perceber que as primeiras iniciativas para o atendimento das crianças pequenas em instituições de educação infantil tiveram um cunho pragmático, vinculado às inclusões das mulheres no mercado de trabalho. A esse respeito, Kuhlmann afirma:

sabe-se que foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores da sociedade, (...) que se ampliou o reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentava (KUHLMANN; 1998, p.181).

Foi apenas com a ascensão do Capitalismo, com a Revolução Industrial no século XVIII, que as crianças deixaram de ser vistas como “adultos em miniatura” (ARIES, 1981) e passaram a ser vistas com suas especificidades, embora não tenha sido rápida e nem fácil a conquista por seus direitos. Nesse contexto, a necessidade de criação de instituições de educação infantil está ligada a saída das mulheres-mães de casa para o mundo do trabalho. Por

esse motivo, inicialmente, a educação de crianças pequenas relacionava-se, exclusivamente, com os cuidados do corpo, da higiene e da proteção das crianças, ou seja, privilegiava apenas o aspecto do cuidar (KISHIMOTO, 2011).

Por privilegiar apenas as ações do cuidar, essas atividades profissionais eram trabalhos exclusivamente femininos, que demandavam pouca qualificação. Ao longo do tempo foram se construindo reivindicações por mudanças nessa matriz de atendimento, pois, gradativamente, passou-se a perceber que as ações do cuidar deveriam estar atreladas a um processo educativo, haja vista cuidar e educar serem aspectos indissociáveis, uma vez que ao cuidar se educa e quando se educa também se está cuidando.

Quando a educação deixa de ser assistencialista e compensatória, ela se desvincula dos órgãos de Assistência Social, sua casa original, e passa a ser responsabilidade das instituições de educação tanto no âmbito federal, quanto estadual e municipal, ou seja, deixa de ser uma alternativa das famílias menos favorecidas e passa a ser um complemento à ação da família, passando a ser um dever do Estado proporcioná-la.

Uma grande conquista que a educação infantil teve, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi a inclusão do atendimento em creches e pré-escolas, para crianças até cinco anos de idade, como um dever do Estado (Constituição Federal, Art. 208, inc. IV). Posteriormente, na regulamentação do capítulo da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, explicita que a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica (LDBEN, Art. 29). Sobre esses avanços, Oliveira, 2011, afirma:

é importante lembrar que todos os dispositivos que temos hoje são resultados de um amplo e rico processo do debate político-ideológico que envolveu variados setores sociais e é inegável o papel que os movimentos sociais tiveram não só na definição que hoje vigora como na ampliação do atendimento (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

As conquistas quanto a educação infantil não ocorreram da noite para o dia: foram frutos de muitas discussões, estudos e lutas de variados setores, que levaram um certo tempo para serem reconhecidas, acolhidas em lei e, posteriormente, efetivadas no cotidiano escolar.

Outro ganho, associado a essas conquistas, foi a criança ser vista como um sujeito de direito, protagonista quanto ao seu desenvolvimento e seu aprendizado e não, como era preconizado anteriormente, “uma semente no jardim da vida” para desabrochar no futuro, um vir a ser, mas sim um sujeito presente, um pequeno cidadão, capaz e com direitos assegurados por lei.

Ainda de acordo com Oliveira (2011),

essa inserção na educação básica lhe dá [à educação infantil] uma dimensão maior em

que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores. Isso implica que os sistemas de ensino tratem a educação das crianças de forma integrada, articulando o planejamento curricular da educação infantil e do ensino fundamental (OLIVEIRA, 2011, p.37).

Assim, considerada como parte da educação básica, a Educação Infantil passava a precisar vincular-se, de modo articulado e contínuo, com a etapa seguinte da educação: o Ensino Fundamental.

É importante salientar, também, que ao fazer parte da educação básica, a educação infantil pode obter mais recursos, o que pode ser visto, por exemplo, na formatação do financiamento através da promulgação da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei 11.494/2007), que inclui as creches e pré-escolas na partição das verbas constitucionais para a educação. Tais recursos permitiram que fossem ampliados os espaços físicos e as vivências pedagógicas proporcionadas às crianças em suas salas de aula, além de melhorarem as condições (salários e carreiras) dos profissionais docentes.

Outro marco importante é a Resolução nº 5, de 2009, do Conselho Nacional de Educação, que reafirma a importância da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Esse mesmo normativo também aponta as interações e as brincadeiras como eixos orientadores, que devem integrar todas as experiências de sala de aula das crianças pequenas.

2.2 Educação Escolar Indígena

As reivindicações e lutas dos povos indígenas não são recentes, pois desde que os colonizadores europeus chegaram ao continente sul-americano esse embate ocorre. No entanto, no Brasil, apenas a partir da década de 1960 é que se tornaram mais evidentes os trabalhos, as pesquisas e os estudos acadêmicos na área, ao mesmo tempo em que as mobilizações das comunidades por seus direitos legais ganharam maior visibilidade.

Referindo-se às conquistas pós redemocratização, expressadas na Constituição Federal de 1988, Silva e Ferreira – focando-se, especificamente, nas escolas diferenciadas indígenas – afirmam:

as reivindicações indígenas pelo reconhecimento de seu direito à manutenção de suas

formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos, uma vez acolhidas pela Constituição de 1988, abriram caminho para a oficialização de “escolas indígenas diferenciadas” e para a formulação de políticas públicas que respondessem aos direitos educacionais dos índios a uma educação intercultural, bi ou multilíngue, comunitária e voltada à autodeterminação de seus povos. Assim, objetivos definidos há 25 anos como metas dos movimentos sociais organizados concretizam-se no plano legal e institucional (SILVA; FERREIRA, 2001, p. 10).

Se considerarmos que a escola, como a conhecemos, foi convencionada e construída pela sociedade ocidental, bem diferente da educação que os indígenas praticavam ao longo dos séculos, “não dá para fugir a constatação de que a educação escolar foi criada por uma tradição não-indígena que historicamente assumiu uma postura dominante política e economicamente” (SILVA; FERREIRA, 2001, p. 57).

As primeiras iniciativas educacionais foram oportunizadas por não-indígenas. Com essas experiências foi possível perceber que os professores que deveriam atuar nessas escolas diferenciadas seriam os próprios indígenas, já que eles conhecem bem suas tradições e os marcos das suas culturas.

Essa tomada de consciência se tornou importantíssima, pois a escola se constitui em espaço privilegiado de discussões, estudos e lutas por seus direitos, não se restringindo ao âmbito educacional, mas podendo se ampliar para as áreas da saúde, da moradia e outros direitos. Sobre isso, Fonteles Filho (2003) afirma:

Para os índios, a escola diferenciada tem-se tornado fundamental por ‘justamente ter resgatado a concepção de educação: de ligar a prática educacional à de luta, daquilo que os povos indígenas propõem lutar e querem projetar para o seu futuro’ (FOINRN, 1996, p.14). Deste modo, a escola está profundamente inserida dentro do cotidiano do movimento indígena atual, sendo inclusive uma de suas principais preocupações, presentes em assembleias e encontros, ligada sempre à luta mais ampla, como o direito e garantia das terras. Tal preocupação demonstra claramente que lideranças veem a escola como algo que pode contribuir na construção do seu projeto de autonomia (FONTELES FILHO, 2003, p. 16).

Muitos avanços já ocorreram, mas muito ainda há que ser conquistado. Diversos setores e atores da sociedade foram à luta por seus direitos específicos, ao mesmo tempo em que deram apoio às lutas de outros segmentos, pois o Brasil estava em pleno período da ditadura militar (1964 – 1985), o que implicou em grandes perdas de direitos para a sociedade, como a perda de direitos políticos e censura da imprensa.

Diferentemente do ideário divulgado pelos colonizadores, e que permanecem na mente de muitas pessoas até hoje, a visão de que os índios são seres míticos, selvagens, mágicos, primitivos, dentre outros, foi sendo, gradativamente, modificada. Atualmente o indígena é visto

como um ser humano exatamente igual a todos nós e, por isso mesmo, capaz de, em momentos, agir com grande generosidade, e, em outros, de se comportar de modo não tão nobre. Ou seja, são seres humanos, com direitos e deveres e pensam, agem, refletem, emocionam-se e lutam como quaisquer outros seres humanos.

Durante o período da redemocratização do País, os indígenas ganharam mais força principalmente com a aprovação da Constituição Federal de 1988 (Capítulo VIII; Arts. 231 e 232), sendo o marco legal que garante aos indígenas serem vistos e respeitados com suas singularidades. Outro fato importante foi a transferência das responsabilidades educacionais com os povos indígenas da Fundação Nacional do Índio – FUNAI para o Ministério da Educação – MEC, o que ocorreu em 1993. A educação e as escolas indígenas deixaram de ter caráteres assimilacionistas, que pretendiam educar os indígenas para que eles deixassem de ser indígenas, negando suas línguas, crenças e culturas, assimilando todo o repertório das tradições culturais da sociedade ocidental (MAHER, 2006). Assim, “essas mudanças marcam uma transição do processo assimilacionista para o denominado multiculturalismo, tendo como justificativa o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica” (SOUSA, 2007, p. 73).

Há de se fazer uma distinção entre educação indígena e a educação escolar indígena. Ao nos referimos à educação indígena, falamos da educação que é praticada entre os povos indígenas, ou seja, uma educação passada em qualquer local da comunidade nas várias ações grupais ou familiares. Já a educação escolar indígena ultrapassa os conhecimentos difundidos nos específicos grupos, incluindo os saberes não-índios, aqueles acumulados pela cultura ocidental.

Na educação indígena quaisquer indivíduos assumem o papel de professor: todos ensinam e todos aprendem. Na educação escolar indígena existe a intencionalidade escolar-pedagógica, que significa oportunizar, de forma mais sistematizada momentos de aprendizagem, de apreensões de conhecimentos sejam eles oriundos da comunidade, como também os códigos e saberes da sociedade não-indígena.

Como já havia mencionado anteriormente, uma das importantes contribuições para que os indígenas ganhassem fôlego para continuarem sua batalha pelo reconhecimento das suas culturas foi a publicação da Constituição Federal de 1988, que traz em seu artigo 210, § 2º que “o ensino regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Assegura-se, desse modo, o direito e respeito às tradições desses povos.

Dentre os documentos oficiais que foram publicados, e que reafirmam os direitos indígenas, podemos citar: as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena, de 1993;

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de 1998; o Plano Nacional de Educação 2001/2001 (Lei 10.172/2001) e o Plano Nacional de Educação 2014/2014 (Lei 13.005/2014). Publicado, no ano de 2006, pelo Ministério da Educação – MEC, a Coleção Educação para Todos traz alguns volumes dedicados à questão indígena, abordando a formação dos educadores, os marcos legais, ao mesmo tempo em que traça um panorama das etnias existentes.

Com o reconhecimento dessa matriz legal, vários foram os setores da sociedade que saíram beneficiados, não se restringindo apenas à população indígena: os educadores infantis, também objeto deste estudo, tiveram seu reconhecimento enquanto profissionais e docentes, o que possibilitou sua valorização profissional, garantindo-lhes formação em nível superior, ganhos que foram obtidos com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, por exemplo, afirma:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62).

A partir do momento em que as comunidades indígenas foram ganhando seus reconhecimentos legais – como as demarcações de suas terras e, assim, as retiradas dos posseiros –, começou a se pensar como deveria ser a educação nas escolas indígenas e quem seriam os condutores dessa educação, que poderia garantir uma educação multicultural e bilíngue para as etnias que ainda falavam suas línguas próprias. A esse respeito, Maher (2006) afirma:

o primeiro passo para garantir a existência desse tipo de escola é que o condutor de todo o processo escolar seja, evidentemente, um professor indígena. Esse profissional entende-se seria o mais adequado para levar a cabo o projeto político-pedagógico de sua comunidade (MAHER, 2006, p. 23).

Por essa educação ter como característica a concomitância dos conhecimentos da própria comunidade indígena e dos conhecimentos da sociedade ocidental, das línguas maternas e do português, não teria profissional mais apropriado para o desenvolvimento dos processos educativos que um membro da comunidade indígena, por conhecer suas tradições, culturas e línguas, devendo, ao mesmo tempo dominar os conhecimentos “ocidentais”, incluindo a Língua Portuguesa.

Toda essa movimentação nacional a favor do reconhecimento dos índios para terem

os direitos assegurados por lei deu a eles ainda mais ânimo para continuarem nas lutas que já vinham sendo travadas pelo seu reconhecimento enquanto povos, para as demarcações das suas terras, como também pela garantia de educação, saúde, dentre outros direitos.

No Ceará, mais especificamente, essas discussões tiveram início na década de 80, com a iniciativa dos Tapebas (Caucaia), que contavam com o apoio de religiosos da Igreja Católica, de Organizações Não-Governamentais (ONG's) e de intelectuais (SOUSA, 2007). Com as ajudas desses grupos, vitórias foram conquistadas pelo reconhecimento.

2.3 Formação de Professores

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9394/96) foram incorporadas exigências na formação dos profissionais que atuariam na Educação Infantil. No seu artigo 62, afirma-se que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Falando da formação inicial necessária para atuação profissional desses profissionais, Gomes (2009) nos relata que:

A formação universitária constitui parte importante da trajetória de ser educadora de crianças pequenas. Trata-se do momento de contato com o campo profissional, do debate teórico da área aliado ao conhecimento institucional, do exame e da problematização das práticas desenvolvidas na instituição, o que representa uma etapa formativa essencial (GOMES, 2009, p. 56).

Não podemos negar a importância que a formação inicial tem para o professor, pois é a partir dela que o profissional entra em contato com as teorias, com concepções sobre as práticas e com as leis que vigoram na área em que atuam. No entanto, essa formação tem um aspecto limitante, o que é apontado por Kishimoto (2011), ao afirmar que sua organização curricular, por vezes, encontra-se fragmentada, tem caráter enciclopédico e se mostra distante das práticas pedagógicas cotidianas, evidenciando, também, a divisão entre os saberes teóricos e os práticos.

Outro aspecto que merece destaque é a vinculação do professor de educação infantil com o sexo feminino, o que é apontado por Kramer (2011) quando afirma que

as atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil” (KRAMER, 2011, p. 125).

Oliveira (2011), sugere que a formação referida pela legislação vigente deve ultrapassar os limites da formação iniciais, devendo também estar presente em todos os ambientes da escola.

Ressalta-se ainda, a importância dada à formação pela atual legislação, traduzida não só na maior exigência do nível formativo inicial como também na necessidade de que esteja presente no meio escolar se caracterizando como um processo contínuo e sistemático, em que teoria e prática mantenham-se em constante interação. A formação contínua passa a ter seu lugar na escola visando a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo (OLIVEIRA, 2011, p. 38).

Desta forma, foi mencionada nessa fala a importância da formação inicial, como também da continuada, pois assim como para as crianças consideramos que há construções de conhecimentos em processos contínuos, para os adultos e professores essa lógica também se emprega, entendendo a formação como um processo contínuo.

Nesse sentido, o educador forma-se nessa dinâmica de relações, interações, mediações e proposições e a (s) identidade (s) que ele constituirá está (estão) vinculada (s) a esses contextos socializadores a esses modos de ser e estar na profissão (GOMES, 2009, p. 41).

A competência profissional exigida na docência requer um dinamismo com múltiplas competências e variados saberes – o que ajuda a afirmar a importância da formação em serviço –, mas uma formação que ressalte o movimento retroalimentador e contínuo de reflexão-ação-reflexão, que decorra de diálogos, estudos e trocas de experiências, onde “para ser professor, mais do que ensinar é preciso gostar de aprender, o que implica compreender que formação científica, cultural e política não pára, mas continua.” (KRAMER, 2011, p. 129).

2.4 Formação de Professores Indígenas

Na década de 1970, ocorreram as primeiras iniciativas de formação de educadores indígenas montadas por organizações não-governamentais. Porém, foi apenas nas décadas de 1980 e 1990, com as aprovações de medidas legais, que o Estado - principalmente através das secretarias estaduais de educação, ainda que apoiados pelo Ministério da Educação - se

responsabilizaram por programas de formações docentes indígenas.

Nessa nova configuração, a escola indígena, e dentro dela a educação escolar indígena, desvinculava-se do caráter assimilacionista e conquistava um novo papel. Em função disso, os docentes passam a ganhar responsabilidade, quais sejam,

não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade ao qual pertencem (MAHER, 2006 , p. 24).

A partir de então, esse profissional também necessita se apropriar de todos os atributos da docência e, para tanto, necessita desenvolver um conjunto de competências, pois “para ser professor, mais do que ensinar é preciso gostar de aprender, o que implica compreender que formação científica e política não para, mas continua” (KRAMER, 2011, 2011 p. 129). Ou seja, ele tem que ser professor-elaborador de material didático, professor-investigador, professor-pesquisador, professor-estudante e professor mediador de conhecimentos.

Desse modo, a formação desse profissional deve proporcionar exercícios de reflexões críticas sobre suas realidades, suas comunidades locais, sobre o país e o mundo em que vivem. Isto deveria levá-lo a perceber que a escola e a educação podem ser usadas a favor das próprias comunidades; podem estar a serviço dos próprios indígenas, servindo de interlocutora entre as comunidades e o mundo; e que, com essa educação, com esse conhecimento e com a tomada de consciência de seus direitos e deveres, como índios e cidadãos, eles podem atuar de fato na sociedade, para modificá-la, como assinala Grupioni:

a formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do binlinguismo e da interculturalidade (GRUPIONI, 2006, p.51-52).

Ainda assim, esses processos formativos acabam por ter inúmeras dificuldades que se expressam, por exemplo, em um currículo extenso, por englobar os conhecimentos específicos indígenas e os conhecimentos ocidentais, ou por essas ações de formação ser, muitas vezes em serviço, o que obriga a ser ministrada de forma semipresencial, com todas as complicações que isso significa.

No ano de 2002 foram lançados os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, que ressaltam em seu texto:

Entre os muitos desafios que enfrentam os povos indígenas para a progressiva qualificação de sua educação escolar, está o da preparação de professores indígenas no magistério intercultural. Assim, novos programas de formação devem possibilitar aos professores já em serviço e aos futuros professores completar sua educação básica e, ao mesmo tempo, realizar a formação no magistério intercultural de nível médio e superior, para o desempenho qualificado da sua importante função (BRASIL, MEC, 2002, p. 9).

Outro aspecto bem relevante explicitado no mesmo documento é a compreensão do professor indígena como interlocutor entre a sua comunidade e os demais grupos sociais, onde esse papel que ele assume é de extrema importância para seu povo.

Pode-se dizer que os professores indígenas são os mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola. Assim, eles ou elas tem uma função social distinta dos professores não-índios, pois assumem, muitas vezes, o papel de intérprete entre culturas e sociedades distintas (BRASIL, MEC, 2002, p. 20).

Por serem indígenas, conhecerem suas culturas e tradições, e por também serem professores, estando em contato direto com os membros de sua comunidade e a comunidade em geral, esses professores tornam-se interlocutores entre a sua cultura e a cultura em geral, fazendo o diálogo entre sua comunidade e a sociedade em geral.

2.5 Formação de Professores Infantis Indígenas

Diante das leituras feitas, podemos concordar com Coelho (s/data), quando afirma que:

no contexto de políticas afirmativas e de crescente discussão e organização da educação escolar indígena, observamos que a especificidade da educação da criança de até seis anos não vem sendo abordada. Em outras palavras, o direito constitucional de todas as crianças brasileiras de até seis anos de idade à educação escolar precisa ser discutido, explicitado, compreendido e principalmente incluído na política educacional referente aos povos (COELHO, s/data, p. 6).

Coelho (s/data), faz uma importante constatação, a de que está havendo poucas discussões sobre a temática educação infantil indígena e formação de professores infantis indígena. Guimarães (s/ data), se refere às complexidades desse embricamento, afirmando:

quando discutimos educação infantil e povos indígenas, as questões ganham outras complexidades. Complexidade quanto ao desconhecimento do que seja infância indígena. Há um enorme vazio nessa área de pesquisa por onde podemos conhecer as realidades, as concepções e o tratamento indígena de acordo com cada cultura sobre o tema socialização e do desenvolvimento cognitivo das crianças indígenas,

mergulhados nas concepções sobre a formação da pessoa humana a partir de um contexto cultural específico, sua subjetivação e tangencia com projetos de futuro coletivos. (GUIMARÃES, s/ data, p. 11).

Muitos avanços já tivemos, com a Constituição Federal (1988), com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996). Garantindo as crianças e adolescentes, proteção da família, direito a educação dada pelo Estado, a saúde, Educação Infantil sendo primeira etapa da Educação Básica, formação adequada dos professores, escolas adequadas as crianças, dentre outros direitos.

Mas ao nos referimos à educação infantil diferenciada indígena, podemos perceber que ainda temos poucas discussões sobre o tema, poucos estudiosos, poucas publicações, e isso pode ser considerado uma problemática, pois essa educação infantil está sendo feito nas comunidades indígenas, sem que haja uma ampla discussão sobre o tema e suas especificidades. Pois se a Educação Infantil, vem com um grande leque de possibilidades de discussões e estudos a Educação Infantil Diferenciada Indígena pode possuir um repertório grande e variado de questões que merecem ser discutidas e estudadas.

3 METODOLOGIA

3.1 A metodologia

Para que conseguíssemos realizar esse estudo, tornou-se necessário fazer algumas escolhas metodológicas que se ajustassem os objetivos traçados e que nos auxiliassem no percurso da pesquisa. Para isso concordamos com os dizeres de Matos e Vieira (2002), quando afirmam que “a pesquisa é a atividade principal da Ciência que nos permite a aproximação e o entendimento da realidade que investigamos, e, além disso, nos fornece elementos para possibilitar nossa intervenção no real.” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 21-22).

Assim, partimos do pressuposto que a pesquisa pode se tornar um elemento importante para que conheçamos a realidade a ser estudada e essa ação não deve ficar somente nessa tomada de conhecimento; ao entrarmos em contato com essa realidade, devemos encontrar subsídios que nos permita refletir sobre a mesma, objetivando a construção de novas perspectivas da mesma realidade. Para isso é preciso que tenhamos consciência da relevância que deve existir na relação estreita entre as pesquisas e seu vínculo com a sociedade, onde “deve haver uma relação estreita no exercício da produção científica e sua aplicação social.” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 23).

Em qualquer trabalho de pesquisa devemos ter clareza quanto à metodologia a ser utilizada, pois “na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2012, p. 15). Ou seja, além da necessária adequação ao objetivo do estudo, a metodologia explicita parte das escolhas que o pesquisador faz ao se definir por uma ou outra abordagem.

Tendo como referência o tripé que sustenta o espírito da Universidade (ensino/pesquisa/extensão), pode-se dizer que também no âmbito educacional as pesquisas se tornam bastante relevantes, uma vez que “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo.” (MINAYO, 2012, p. 16).

Diante disso, a primeira das escolhas que fizemos foi defini-la como uma pesquisa qualitativa, uma vez que ela se ocupa “com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2012, p. 21).

Como este estudo buscamos compreender percepções de professores, apoiamo-nos na compreensão de Minayo ao afirmar que

esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2011, p.21).

Escolhemos a pesquisa qualitativa porque ela se dedica ao que não pode ser quantificado e ao que é próprio das relações humanas, ocupando-se das relações entre os homens, as vinculações com os seus pensamentos, seus desejos, suas vontades, suas atitudes etc., elementos que pela própria natureza dificilmente podem ser quantificados, sendo necessário que outros recursos sejam usados para que se possa realizar o estudo. Acentuando a necessária perspectiva de relação que deve existir entre a pesquisa qualitativa e as relações sociais, Esteban afirma que

a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, a tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

De modo bastante didático, Minayo (2012) divide o percurso do trabalho com pesquisas qualitativas em três etapas: a fase exploratória, o trabalho de campo e a análise e tratamento do material empírico e documental. Com relação a este último, ela afirma que “A terceira etapa, resumida no título *Análise e tratamento do material empírico e documental*, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos” (MINAYO, 2012, p. 26). Em seguida, ela divide essa ação em três procedimentos: (i) a ordenação dos dados, (ii) a classificação dos dados e (iii) a análise propriamente dita. (MINAYO, 2012).

Para uma maior delimitação, além da escolha pela pesquisa qualitativa, elegemos o estudo de caso como sendo o mais adequado para este trabalho, pois

constitui um método de pesquisa para a análise da realidade social de grande importância no desenvolvimento das Ciências Sociais e Humanas e representa a forma mais pertinente e natural das pesquisas orientadas de uma perspectiva qualitativa” (LATONE *apud* ESTEBAN, 2010, p. 180-181).

Como esta pesquisa trata da formação (inicial e continuada) de professores infantis indígenas, o estudo de caso foi escolhido para a realização do presente trabalho, pois “o objeto de estudo é tratado como único, uma representação singular da realidade, que é multidimensional, geograficamente situada e historicamente datada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, o enquadramento metodológico como um estudo de caso se deu porque essa abordagem percebe o objeto pesquisado com todas as suas relações, tempo, história, etc., procurando entendê-lo sem deixar de lado as relações que ele estabelece/estabeleceu com os contextos vivenciados.

Com a intenção de conseguirmos mais dados sobre a temática escolhida, as pesquisas documentais e bibliográficas também são necessárias, ainda que não sejam suficientemente capazes de perceber todas as relações existentes com a temática estudada. Desta forma, a ida ao campo e às escolas é necessária, pois permite

aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os 'atores' que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2012b, p. 61).

Dentre algumas técnicas usadas no trabalho de campo, optamos pelas entrevistas semiestruturadas, visto que se caracterizam por serem constituídas de questões previamente escolhidas sobre a temática, mas que podem, de acordo com o andamento das próprias entrevistas, permitir que outras perguntas sejam feitas, ainda que não tenham sido propostas no roteiro inicial. Essa possibilidade permite ao pesquisador a exploração de vertentes que originalmente não havia sido cogitada, o que pode lhe abrir um leque amplo no tratamento de temas vinculados ao seu estudo, possibilitando, assim, a obtenção de uma riqueza maior de dados. É essa flexibilidade dada ao roteiro de entrevistas que permite a exploração mais profunda e variada das respostas, que posteriormente serão objetos das análises.

As observações também são uma boa técnica na obtenção de dados do trabalho de campo, porém, não a adotamos, por necessitar de longos períodos de acompanhamento das dinâmicas do cotidiano escolar, demandando várias visitas aos locais do estudo. Devido ao fato de a pesquisadora estar em pleno exercício profissional em sala de aula – como professora da Educação Infantil, vinculada à Secretaria de Educação de Fortaleza¹ - essa técnica não seria bem executada por não haver tempo suficientemente disponível para realizá-la a contento.

Como as entrevistas se realizaram nos espaços das próprias escolas foi possível ter medidas das atividades do dia a dia dessas instituições, ou seja, durante as entrevistas e/ ou no momento em que aguardava as entrevistadas, foi possível visualizar/ observar um pouco do cotidiano dessas escolas visitadas, ainda que essas informações não tenham sido suficientes

¹ Convém salientar que estar vinculada a uma rede pública de educação, com vínculos explícitos com a Educação Infantil, era uma pré-condição para poder participar deste programa de especialização.

para que possam ser consideradas como “observações” do objeto de estudo, o que este se trata, inicialmente, de um dos limites deste trabalho.

Ainda seguindo as ideias de Minayo (2012), a última etapa de uma pesquisa qualitativa é a análise e tratamento do material empírico e documental, ou seja, são as escutas e as transcrições das entrevistas feitas, a separação em categorias e em seguida a análise de todo esse material coletado em campo. Essa última etapa busca

de um lado, ter uma visão de conjunto e, de outro, apreender as particularidades do material. Após essa leitura devemos ser capazes tanto de montar uma estrutura que serve de base para a nossa interpretação, como descrever o material a partir da perspectiva dos atores, das informações e das ações coletadas. A montagem da estrutura de análise envolve sucessivas categorização e distribuição das unidades que compõem o material. (...) Podemos adotar várias classificações para distribuímos o material da pesquisa (GOMES, 2012, p. 100).

Buscando fazer um diálogo entre as leituras feitas, as escutas atentas das entrevistas, para que possamos perceber as nuances das falas e as semelhanças ou diferenças com os referenciais teóricos, e assim chegarmos as considerações finais.

3.2 As escolas onde ocorreram os trabalhos de campo

A escolha da temática formação (inicial/ em serviço) de professores infantis indígenas não foi algo aleatório, pois está intimamente ligada a história da família materna e paterna da pesquisadora, cujas raízes advém do município de Maracanaú, especificamente da confluência dos bairros de Santo Antonio do Pitaguary, Olho D'água e Horto Florestal, que fazem parte do território indígena Pitaguary. A pesquisadora conviveu durante sua infância e adolescência com toda a ebulição causada pelas lutas, em busca do reconhecimento dessa etnia, embora na época não tivesse a real compreensão de toda aquela movimentação.

Muitos anos depois, já adulta, depois de concluir a graduação em Pedagogia e participando de um curso de formação em serviço, a pesquisadora se deparou com essa temática durante uma aula, onde a professora que a ministrava relatava a sua experiência com os Pitaguary. Por vezes, sua memória falhava ao fazer o relato, ao que prontamente a pesquisadora foi ajudando-a. Depois dessa aula, a investigadora desta pesquisa teve curiosidade de saber como essa formação de professores estava ocorrendo. Assim, iniciou uma busca individual, para obter maiores informações sobre a temática, envolvendo-se cada vez mais até alcançar a oportunidade de explorar esse viés por meio da construção desta monografia.

Em função da temática – Educação Infantil diferenciada indígena – e da relação da pesquisadora com suas origens indígenas, foi escolhida a comunidade Pitaguary, em Maracanaú,

como local dos trabalhos de campo. Para a realização dessa etapa foram escolhidas duas escolas dessa comunidade, as quais denominamos “Escola Aci” e “Escola Ipuã”², a fim de termos visões mais diversificadas do nosso objeto de estudo. Em cada instituição, foram escolhidas para serem entrevistadas duas professoras que estivessem atuando na educação infantil, pois assim teríamos uma boa perspectiva de como ocorria essa formação.

Na condição da Educação Infantil, em pleno exercício das atividades profissionais, sem ter por isso mesmo quaisquer reduções na jornada de trabalho, a pesquisadora teve limitações de tempo para levantar os dados de campo, pois, estando em sala de aula, não foram possíveis muitas saídas da instituição na qual trabalha para a realização da pesquisa.

As duas escolas possuem cinco turmas de Educação Infantil, três turmas no turno da manhã e duas no turno da tarde.

Aci é a escola mais antiga, tendo sido inaugurada em fevereiro de 2002. Seu prédio já existia e, depois, foi conquistado pela comunidade Pitaguary, deixando de ser uma escola regular e se transformando em uma escola diferenciada. Aci funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), com turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, e tem ainda: quadra coberta; biblioteca; sala de informática; cozinha; nove salas de aula; banheiros; sala para os professores; sala para a coordenação; sala para a direção; um campo de areia. Em um espaço bem agradável e acolhedor, Aci fica próximo da serra e de um açude. Nas paredes da escola existem muitos desenhos que retratam a história de seu povo, das lutas, das conquistas, das pessoas que fizeram parte dessas lutas e que já faleceram, mas que pelo visto estão sendo esquecidas.

Por sua vez, a escola Ipuã é mais nova, em comparação com a primeira, pois foi fundada em fevereiro de 2009. Diferentemente da Aci, Ipuã foi construída para ser escola diferenciada indígena e é um pouco menor que a outra, embora tenha muito terreno que poderia ser usado. Sua estrutura contém nove salas de aula, uma pequena sala dos professores, uma sala para a coordenação, outra para a direção e cozinha. Tem ainda espaço para a quadra, mas esta ainda não foi construída, existindo apenas um projeto. Possui um espaço cultural, onde ficam quatro salas de aula, as da educação infantil, e um pátio coberto e grande. Nesse espaço do centro cultural acontecem os eventos organizados pela escola e também reuniões e assembleias. Existe, também, um espaço bem interessante, em formato circular, com piso, que lembra desenhos indígenas (pois são desenhos feitos com cerâmicas), usado em apresentações das crianças e em reuniões, mas, por não ser coberto, seu uso se restringe às noites. É nesse espaço

² Tanto os nomes das escolas, quanto os nomes das professoras são fictícios.

que se organizam certas reuniões que eles denominam de Noites Culturais, onde ocorrem apresentações das crianças e de seus projetos desenvolvidos na escola ou onde se dança o Toré³. A escola funciona durante os três turnos (manhã, tarde e noite), com turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Como em cada uma das escolas havia poucas turmas de Educação Infantil, pelo nosso limite de tempo e por poucas dessas professoras de Educação Infantil, estarem cursando o Magistério Intercultural, optamos por entrevistar duas professoras⁴ de cada instituição, totalizando quatro professoras. Os critérios que utilizamos para a escolha das professoras foram: (i) estar atuando nas salas de Educação Infantil e (ii) estar cursando o Magistério Superior Intercultural. Esses critérios nos levaram às quatro professoras que foram escolhidas, pois se enquadravam nos dois requisitos previamente estabelecidos. Das quatro professoras selecionadas, três participam do Curso de Magistério Indígena Superior Intercultural dos povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé MISI PITAKAJA – UFC e apenas uma delas participa da Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

3.3 O curso MISI PITAKAJA

A etnia Tremembé de Almofala, representada por moradores do município de Itarema-CE, foram os pioneiros na criação de um curso de magistério diferenciado indígena, denominado de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS, em 2006, que posteriormente foi reconhecido como curso de graduação na modalidade de Licenciatura Intercultural Específica, por meio da Resolução nº 1 de 13 de fevereiro de 2009, do Conselho Universitário da Universidade Federal do Ceará, como o pioneiro no estado do Ceará e inovador no País.

A partir dessa iniciativa dos Tremembés, outros povos indígenas começaram a se organizar, passando a requerer – junto às universidades do Ceará – cursos superiores interculturais. Assim se originou o Curso de Magistério Indígena Superior Intercultural dos povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé – MISI PITAKAJA, no ano de 2010. Segundo o Projeto Político Pedagógico do MISI PITAKAJA, datado de 2010, esse curso

³ Dança típica dos povos indígenas, tida por eles como um ritual. Dançada de forma circular, com ajuda de alguns instrumentos musicais, como tambores e maracas. Onde cantam músicas que relembram sua história, falam da natureza, e das divindades que cultuam.

⁴ Referimo-nos à professoras (no feminino), porque todas as entrevistadas são mulheres.

tem como objetivo:

a formação, qualificação e habilitação de 80 professores em nível superior para gestão e ensino na Educação Básica das escolas Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé – no segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como sua capacitação política, enquanto agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de sua comunidade, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo de temas indígenas relevantes (UFC, 2010, p. 35).

Para se chegar à formatação desse curso de magistério, ao número de vagas ofertadas, ao Projeto Político Pedagógico (PPP), aos professores que participariam e aos coordenadores e aos professores das disciplinas, foram realizadas muitas reuniões, que alimentaram algumas discussões nas aldeias.

O consenso a que foi possível chegar definiu critérios para as participações nesse curso, como: (i) ser professor em pleno exercício da função ou estar na gestão de instituições diferenciadas indígenas; (ii) ter completado curso específico de magistério indígena ou o ensino médio regular; (iii) ter sido aprovado pelos conselhos indígenas e lideranças.

Para se chegar ao número de vagas a serem ofertadas no curso, e cada representação/ liderança de cada etnia responsabilizou-se por fazer um levantamento em cada comunidade para saber quantos professores já possuíam uma graduação e quantos não tinham nenhuma graduação, o que resultou no número total de 80 vagas. Esse levantamento permitiu saber que havia 19 professores Pitaguary, 32 professores Tapeba, 13 professores Jenipapo-Kanindé, 09 professores Kanindé e 07 professores Anacé sem formação em nível superior, e para eles seriam priorizadas essas vagas.

Com clareza nas escolhas metodológicas, como também do histórico da comunidade indígena brasileira e cearense, a pesquisa de campo pode ser realizada e a partir das entrevistas obtivemos alguns dados bem interessantes que serão melhor discutidos no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Com as entrevistas feitas e, mediante as escutas e transcrições, percebemos que os dados obtidos podem ser subdivididos em cinco categorias: Vivências como estudantes (e possíveis ações como professoras); Carreiras profissionais docentes; As práticas curriculares na educação infantil, na escola diferenciada indígena e na escola convencional; Os cursos de formação (inicial e continuada) e a preparação para a escola diferenciada e a educação infantil; Identidade indígena.

Essa divisão em categorias foi feita para que pudéssemos analisar e perceber com mais clareza, e de forma articulada, as especificidades de cada fala, suas diferenças e semelhanças, seus pontos de vista e o pensamento dos sujeitos pesquisados.

4.1 Vivências como estudantes (e possíveis influências nas ações como professora)

Ao serem indagadas sobre se haviam feito e como foram suas escolarizações na educação infantil, duas professoras, as mais novas, nos trouxeram suas experiências nessa etapa educacional. A professora Porã⁵ nos relata uma vivência não muito boa. Frequentou a educação infantil, mas por problemas que preferiu não explicitar durante a entrevista, o que foi respeitado, disse que não gostava de ir às aulas e disse que usava um artifício de autoagressão para fugir da escola: ela cortava os dedos das mãos com uma lâmina de barbear, pois assim sua família não a levava para a escola. Por outro lado, a professora Mair relatou uma experiência agradável, gostando de frequentar a escola, embora não tenha conseguido relatar com muitos detalhes dessa etapa vivida.

Já as duas professoras com maiores idades também nos trazem experiências distintas. A professora Vivá nos relatou o quanto foi difícil estudar e o quanto ela e sua família, principalmente sua mãe, se esforçaram para que ela e seus irmãos conseguissem estudar. Ao ser questionada sobre se fez e como havia sido sua escolarização na educação infantil ela disse de forma enfática: *“Oh! Agora você foi buscar no fundo do baú!”* Em seguida, completou: *“Mulher, assim, foi bem difícil pra mim sabe?!(...) E não é bom lembrar! Eu não gosto. Eu tenho trauma.”*. Apesar de declarar não haver feito a educação infantil, a pergunta a fez lembrar-se de vários momentos vivenciados por ela e por muitos de sua geração durante a passagem pela escola, como o uso da palmatória, por exemplo, e ficar ajoelhada em grãos de milho: *“Levei*

⁵ Todos os nomes aqui utilizados são fictícios, forma de preservar em sigilo as identificações reais dos entrevistados.

muita palmatória! Fiquei muito de joelho em cima de caroços de milho. De verdade mesmo! Chorava que só! Foi muito traumatizante minha infância.”. Os métodos por ela narrados foram usados por muitos anos e há bastante tempo. Felizmente foi abolido tanto nas famílias, como nas escolas, pois eram métodos que causaram dores, sofrimentos e constrangimentos para as crianças e perante os demais colegas de turma.

A família de Vivá era composta por treze filhos e a escola em que ela teria que estudar ficava bem longe de casa, em Fortaleza. Como as condições financeiras não eram das melhores, pois eram de família humilde, esse foi um dos motivos de seu abandono da escola. Anos depois Vivá retomou seus estudos já adulta, quando já havia casado e tido filhos. Ao ser feita essa pergunta Vivá viajou em suas lembranças, relatando com bastantes detalhes sua vida escolar, as dificuldades, as alegrias e as tristezas vividas nesse período.

A professora Camby também nos relatou que esse período do início da escolarização, que foi bem difícil, pois também tinha muitos irmãos e sua família também era bem humilde, assinalando que não havia uma escola que oferecesse educação infantil próximo a sua casa, quando iniciou seus estudos. Disse, também, que cedo iniciou sua vida no mundo do trabalho para ajudar financeiramente sua família.

Como se pode ver, das quatro professoras entrevistadas, duas não tiveram oportunidades de vivenciar experiências de escolarização na educação infantil e, das outras duas, uma delas teve experiências bastante traumáticas – o que torna difícil, inclusive, falar sobre elas –, fazendo-nos pensar que não basta garantir o acesso à escola, mas também qualidade nas escolas (infraestrutura, material, merenda, brinquedos, jogos dentre outros), formação inicial/ em serviço dos professores, consciência e respeito ao desenvolvimento integral das crianças (aspectos físico, psicológico, social e intelectual).

4.2 Carreiras profissionais docentes

Nessa categoria trabalhamos com as trajetórias profissionais docentes vivenciadas pelas professoras, ocupando-nos do início das carreira, das formações iniciais e de experiências profissionais, dentre outros temas.

A professora Porã iniciou sua carreira docente aos 18 anos de idade, não em sala de aula propriamente dita, mas trabalhando com reforço escolar, com poucas crianças em casa. Ao saber desse seu trabalho, o diretor da instituição Ipuã a procurou para convidá-la a lecionar na escola, em uma turma de educação infantil, trabalhando apenas nessa instituição diferenciada indígena, que já existia há 9 anos. Porã não tinha, até então, experiências profissionais como

professora em outras instituições, nem com outras classes, senão aquelas da educação infantil. Sobre essa experiência, ela afirma: *“Foi um convite. Assim, eu já trabalhava com crianças, com reforço, né! Aí o professor Yancy, conversando com meu pai, e meu pai falou pra ele que já trabalhava, aí ele fez esse convite pra que eu entrasse nesse magistério. E aí eu aceitei, porque era uma coisa que eu já queria.”*

É interessante ressaltar que ela foi convidada pelo diretor da instituição a lecionar na escola diferenciada indígena, pois segundo Porã o diretor foi até sua casa e conversou com seu pai sobre a possibilidade de ela fazer parte do corpo docente daquela escola. De início, Porã demonstrou um pouco de receio por não ter experiência em sala de aula, mas mesmo assim, com ajuda das companheiras professoras, ela continuou e ainda permanecia, até a data da entrevista, na mesma instituição.

Já a professora Camby relatou ter vários anos de docência: *“Eu tenho 29 anos de profissão, já trabalhei 11 anos com educação infantil.”* Ela iniciou sua carreira profissional bem jovem, aos treze anos de idade. Disse: *“no início foi bem sofrido, porque tive que correr atrás”*. Por ser bem jovem, faltavam-lhe experiência e formação necessária para a prática docente, tendo no início recebido ajuda das colegas professoras da mesma escola. Com vinte e nove anos de carreira, havia passado por nove escolas diferentes, estando na escola diferenciada indígena há nove anos, ou seja, desde sua inauguração, em 2005. Assim, diferentemente da Porã, Camby tivera vivências em outras instituições antes de ingressar na escola diferenciada indígena.

A professora Mair iniciou sua carreira docente no ano de 2000, ao sair do ensino médio convencional, não na modalidade normal, na primeira escola diferenciada indígena, denominada CUABA. Referindo-se a esse começo, ela afirma: *“Aí em 2002 a gente foi contratada realmente, foi quando a gente conquistou essa escola.”* Aqui vemos que seu início de carreira está vinculado a uma conquista da comunidade. Cabe aqui ressaltar o valor da união e da força, quando voltadas para um objetivo bem claro, como o de construir uma escola diferenciada indígena da e para a comunidade Pitaguary, pois a escola existente não era diferenciada indígena, era convencional, e a única existente naquela comunidade e ligada a Prefeitura Municipal. Atualmente a escola continua vinculada a prefeitura, mas a partir da conquista da etnia Pitaguary, passou a ser diferenciada, tendo características próprias da cultura indígena. Referindo-se a esse período, Mair afirma:

Aí desde então a gente vem se formando. Eu comecei sem formação nenhuma, só no segundo ano foi que eu comecei a fazer faculdade. A maioria dos professores dessa escola [também]. Aí a gente foi buscando, foi tentando, né?! Se formar, se especializar.

Porque trabalhar sem formação é difícil, principalmente na educação. Então a gente tem essa necessidade.

Nesse trecho da fala da professora Mair podemos perceber alguns aspectos bem interessantes que fazem das falas dela e da professora Vivá, ambas profissionais dessa mesma instituição, testemunhos de força e das lutas que a comunidade teve que travar para a conquista da escola diferenciada indígena na aldeia Pitaguary, luta que faz parte dos embates para o reconhecimento de seu povo, de sua cultura e da formação necessária para o exercício da docência, respeitando a cultura da sua gente. Nessa fala ficou bem evidente a importância que os professores perceberam quanto à falta de formação específica pode dificultar as atuações nas salas de aula.

Diferentemente da outra escola Ipuã⁶, na escola Aci, o sentimento de pertença pela conquista é muito forte e pode ser percebida nas falas das professoras e na escola em si, como nos nomes das salas de aulas. Cada classe tem o nome de pessoas que foram importantes na luta para a conquista da escola diferenciada, algumas já falecidas, e todos conhecem e reconhecem seus envolvimento.

Outro aspecto visto no discurso da professora Mair, traz a sua perspectiva no início da carreira, pois iniciou em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e sentiu muitas dificuldades, tanto por ser sua primeira experiência como professora, como também por ter em sua turma uma aluna portadora de necessidades especiais (surdez).

Eu comecei com o 1º ano. O meu primeiro ano foi bem difícil, pois além de ser o meu primeiro ano em sala, eu ainda peguei uma aluna especial, ela era surda. Aí foi uma dificuldade bem grande. Assim você sem formação nenhuma e pegar uma aluna surda, foi bem difícil.

Mair relata que a dificuldade foi maior, porque ela não sabia nada de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, como também a criança não conhecia, e sua família não tinha recursos financeiros para levá-la a médicos, fonoaudiólogos, etc. Mesmo com toda essa dificuldade, ela percebeu que a criança conseguiu desenvolver e aprender durante esse ano letivo mencionado.

Foi bem marcante essa aluna surda. Porque eu me superei, porque como eu não sabia LIBRAS, e nem ela sabia, porque a família dela não tinha condições de levar ela pro CADE(Centro de Apoio e Desenvolvimento de Educação Especial). Então eu me adaptei a linguagem dela, e eu ensinava de uma maneira que ela conseguia entender. Porque nos outros anos, ela estava na sala de aula como uma mera expectadora.

Suas dificuldades em sala de aula eram supridas pela ajuda e pelo diálogo que

⁶ Os nomes usados para denominar as escolas são fictícios, para assim preservar a identidade de cada instituição.

mantinha com as colegas professoras, que sugeriam ideias que ela poderia usar em sala de aula. Assim, ela foi se constituindo professora; ela se refere a essas ajudas recíprocas dizendo: “*Só os professores mesmo da escola, que trocávamos experiências, conversávamos, um tentava ajudar o outro, tenta fazer assim, comigo deu certo, faz assim.*”.

Ressaltando o dialogo entre as professoras como sendo a única fonte de formação durante esse período relatado, como também aparenta que elas tinha uma boa convivência, pois trocavam experiências entre elas.

4.3 As práticas curriculares na educação infantil em escola diferenciada indígena e em escola convencional

Essa terceira categoria trata das práticas curriculares na educação infantil na escola diferenciada indígena e na escola convencional, ou seja, os aspectos semelhantes ou distintos que as professoras percebem na escola diferenciada em comparação com a escola convencional e, também, como esses aspectos influenciam ou não suas práticas de sala de aula.

A professora Porã afirma que percebe diferenças entre a escola convencional e a escola diferenciada, ainda que não seja tão marcante:

Há uma diferença, mas nem tanto, porque hoje o índio tem que ‘tá’ em relação geral, global. Ele tem que relacionar todas as culturas. Aí a escola trabalha o indígena e também as outras culturas também. Aí não tem muita diferença não! A diferença é que no currículo dela tem o cultural, a cultura indígena. Mas não tem muita diferença não.

Ao se referir às duas culturas, ainda que Porã pareça não reconhecer muitas diferenças, ela afirma que o indígena tem que aprender os conteúdos da cultura dos “brancos”, para lhe permitir a “relação geral, global” a que ela se refere, mas tem que aprender, também, os elementos da cultura da sua etnia. Ou seja, tem que ter uma formação dupla, o que não é pouca coisa, ainda que ela não o reconheça, pois cada povo, cada etnia, traz suas histórias, sua cultura e é isso que a diferencia das demais etnias indígenas e da sociedade em geral.

A professora Camby consegue perceber as diferenças existentes entre os dois tipos de escolas, ao mesmo tempo em que afirma que ainda são necessárias algumas mudanças, outros enfoques que caracterize, que afirme ainda mais a identidade cultural dos Pitaguary. Referindo-se a isso, ela afirma: “*(...) teve um encontro aqui e eu disse: enquanto nós deixarmos, a CREDE (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação) e a SEDUC (Secretária de Educação – CE) vão fazer da nossa escola indígena, uma escola tradicional.*” Nessa fala

percebemos que Camby tem consciência da diferença existente entre a cultura indígena e as demais culturas, e que as instituições governamentais ligadas à educação, de certa forma, tentam homogeneizar todas as escolas ligadas a elas, lançando os mesmos projetos, propondo a participação dos mesmos cursos, oferecendo o mesmo material didático, o mesmo calendário, deixando evidente a falta de tato ao lidar com as questões relativas às escolas diferenciadas indígenas. Questões ligadas à cultura indígena, às necessidades e às especificidades das etnias podem passar despercebidas diante de uma rede estadual de educação.

Em outro trecho da fala da professora Camby, ela ressalta a importância da ludicidade, das brincadeiras e da música na educação infantil,

Toda atividade que eu vou explicar, eu explico através de músicas. Por exemplo, se eu for pro alfabeto, é através de música. Se eu for pra família silábica é através de músicas. Ou de historinhas. Toda disciplina que eu dou a eles, que eu passo pra eles, eu passo através de brincadeiras, que é pra eles pegarem mais.

Camby deixa bem explícito nessa fala sua visão sobre a importância das interações e brincadeiras na educação infantil e sobre como esses aspectos fazem parte da sua rotina de sala de aula. Porém, não nos deixou explícito em seu discurso se essas brincadeiras ou jogos estão relacionados à sua cultura indígena e às tradições do seu povo.

Ao ser indagada sobre as diferenças entre os dois tipos de escola a professora Mair afirmou que identifica a interação “quase-familiar” entre os membros da comunidade: “*Sim! Eu vejo pela proximidade que a gente tem com os alunos, né?! Todo mundo conhece todo mundo, né?*”.

Mair percebe que há diferenças entre a escola convencional e a escola diferenciada indígena, pois vê que elas (professoras) são mais próximas das crianças. Entretanto, isso é decorrente dela ser membro da comunidade e conhecer as famílias e as crianças que estudam na escola, e não apenas por ser indígena. Essa proximidade, afinidade com os alunos, neste caso, não está relacionada ao ser indígena somente, mas sim por ela ser membro da comunidade onde está localizada a escola, o que também pode ser visto em outro trecho de sua fala: “*Eu já trabalhei no convencional e é bem diferente. É o aluno lá e eu aqui*”, suscitando a mesma ideia de proximidade com os alunos, que é resultado de ela pertencer à comunidade e não somente por ser indígena. Mais a frente, em outro trecho da entrevista, Mair reafirma o mesmo teor do depoimento ao dizer:

O aluno tava lá com problema e ficava lá no canto dele, ninguém chegava pra perguntar. Não queria saber. Então eu vejo por esse lado. A gente é tão preocupado

com ele, tanto do lado educacional, como do lado social da criança, né?! A gente é mais próximo deles.

Podemos inferir que mesmo os professores da escola regular podem ter essa proximidade com os alunos, independentemente de serem indígenas ou não, bastando que eles sejam parte da comunidade ou se sentirem membros da mesma.

Ao ser perguntado a Mair sobre suas práticas de sala de aula, ela relatou seguir as Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Sem que tenha feito alusão explícita é provável que esteja se referindo à publicação da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (CEARÁ, 2011). Aqui interessa frisar a vinculação com o Artigo 9º da Resolução nº 5 de 2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que indica que os eixos norteadores da educação infantil devem ser as brincadeiras e as interações para que se possam garantir experiências significativas, pois são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nessa faixa etária (0 a 5 anos).

Para os mesmos questionamentos, a professora Vivá nos diz que se identifica com as artes, em suas práticas de sala de aula, e tenta relacionar tudo às artes, pois ela gosta de trabalhar com essas atividades, sempre que possível, com ações ao ar livre, seja no pátio ou no jardim da escola, onde as crianças possam manter contato com os elementos da natureza (água, ar, terra etc.). Ela afirma “(...) *que sai da sala de aula e vai fazer com as mão*”. Segundo Vivá, estar na sala de aula, muitas vezes, deixa-a com a sensação de estar aprisionada e, por esse motivo, sempre que pode leva seus alunos para os outros ambientes que a escola possui.

Outra questão que Vivá levanta é a preocupação com o aprendizado de seus alunos ao afirmar: “(...) *meus alunos têm 5 aninhos, mas a maioria já sai lendo (...) palavrinhas, mas saem lendo.*” Apesar de ter clara a ideia de que para as aprendizagens das crianças são necessárias interações, jogos, brincadeiras, músicas e contações de histórias, por exemplo, ela prima para que seus alunos consigam entrar no mundo do letramento.

4.4 Os cursos de formação (inicial e continuada) e a preparação para a escola diferenciada e a educação infantil

Com esta categoria pretendemos apresentar como estão sendo percebidas e recebidas pelas professoras as ações de formações, sejam as iniciais ou as continuadas. Pretendemos apresentar, também, como foram/estão sendo abordados os temas relativos à Educação Infantil, dentro da concepção de educação diferenciada indígena tanto nos cursos ofertados por universidades, quanto pelas prefeituras ou pelo governo estadual.

De acordo com os relatos da professora Porã, o MISI PITAKAJÁ UFC, por ser um curso de magistério intercultural, está todo pensado e voltado para as questões relativas “as culturas indígenas”, no plural, pois esse curso recebe o público de cinco etnias distintas indígenas cearenses, que são: Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé.

Ainda que tenha como enfoque as especificidades das culturas indígenas, segundo Porã, o curso não trata de assuntos relacionados a educação infantil, estando mais voltado ao Ensino Fundamental e Médio. Ela afirma: “*Não! Pra educação infantil não. Tudo é voltado pro nível fundamental e médio.*” Referindo-se a esse curso, ela diz se identificar mais com as disciplinas de espiritualidade e pinturas corporais, que foram ministradas pelo pajé, como também com a disciplina de história do Ceará e dos povos indígenas. “*Gostei das disciplinas de espiritualidade e pinturas corporais, que foi a do pajé.*”

Referindo-se à sua experiência com ações de formação do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa), Porã identifica vinculações com a educação infantil, mas não com a educação diferenciada indígena. Embora Porã venha participando, quase ao mesmo tempo, dessas duas formações – a primeira mencionada sendo um processo de formação inicial, que lhe conferirá titulação e a segunda uma ação de formação continuada -, ela parece não conseguir fazer possíveis conexões necessárias entre as duas atividades de formação, não percebendo que ambas podem se complementar. É verdade, também, que suas falas evidenciam haver uma lacuna formativa, responsabilidade dos gestores das políticas de formação de professores, pois ou oferecem cursos vinculados à educação infantil ou oferecem cursos associados à educação diferenciada indígena.

Ao ser questionada sobre as contribuições das formações para as práticas cotidianas, Porã se referiu a um curso de três meses, feito pelo PROARES (Programa de Apoio às Reformas Sociais), e afirmou:

Um curso que foi muito bom! Aprendi muito a trabalhar com a educação infantil (...). Lá nesse curso aconteceu várias coisas assim, nós aprendemos a trabalhar com material concreto. Construimos o alfabeto, com tampinhas de garrafas. Construindo brinquedos com pichulinhas. Trabalhar o teatro através das mãos.

Porã deixa evidenciado o quanto esse curso a ajudou em sua prática cotidiana, a sua visão sobre a concretude dos materiais e acerca das experiências que as crianças devem ter na educação infantil.

Em concordância com a professora Porã, Camby também nos relata que a formação do MISI PITAKAJÁ não traz em suas aulas referências quanto a educação infantil, mas Camby

supera o pensamento da Porã, pois mesmo não se abordando temas especificamente ligados à educação infantil – mas enfocando, apenas, a educação diferenciada indígena –, ela traz os conteúdos para sua realidade cotidiana de sala, adaptando o que é estudado no curso para as suas crianças da educação infantil e para a sua prática diária. Camby afirma: *“Como o público é educação infantil, se trabalha mais o artesanato, as comidas, as histórias do nosso povo. Vai trabalhando as histórias do nosso povo com eles vai contando.”* Assim, ela deixa explícita a sua conquista em perceber que o que é estudado nas formações. Mesmo que não se trate de educação infantil, Camby adapta e traz pra sua realidade cotidiana da sala de aula com crianças pequenas.

Das quatro professoras entrevistadas, Mair é a única que já possui o curso de Pedagogia e também a única das quatro que faz a Licenciatura Intercultural Indígena na UECE, enquanto as outras três fazem o MISI PITAKAJÁ na UFC.

Ao ser questionada sobre a formação que já fez (Pedagogia) ou que ainda faz (Licenciatura Intercultural Indígena), Mair se referiu à graduação em Pedagogia e disse que nesse curso foram abordados temas relacionados a educação infantil; porém, quanto ao tema educação diferenciada indígena, falou que nada fora tratado. Relembrou que, em 2001, alguns professores da escola fizeram um curso oferecido em parceria entre a SEDUC e a FUNAI, tendo a duração de quatro anos, findando em 2005. Esse curso, segundo Mair, era voltado às questões indígenas. Afirmou, também, que desde que o curso findou os professores que o concluíram não receberam seus certificados e ainda buscam seu diploma.

Mair relata ter participado de formação oferecida pela prefeitura de Maracanaú, onde trabalharam aspectos sobre a educação infantil, e que possui outra característica que as demais professoras entrevistadas não nos relataram em suas entrevistas: a vinculação com a cultura indígena. Ela afirma: *“Como eles já trabalham com a gente, então eles sempre trabalham as brincadeiras indígenas. Como a gente deve transformar o conteúdo, pra trazer a parte da cultura indígena, pra ser inserido na sala de aula”*. Mair deixa claro que as formadoras tentam fazer com que as professoras da escola diferenciada indígena se sintam participantes da formação, mostrando a sensibilidade das formadoras ao integrá-las nos processos, trazendo um pouco da realidade, do cotidiano delas, contribuindo para que as demais professoras conheçam as especificidades indígenas e vice-versa.

Ao relatar sobre a sua nova graduação, a Licenciatura Intercultural Indígena, referindo-se às relações que esse curso faz com a educação infantil, Mair nos respondeu afirmativamente, e completou:

Sim. Também. Porque tem desde da educação infantil até o ensino fundamental II né? Tem professores que trabalham nessas áreas. Então eles davam prioridade assim: uma etapa só pra educação infantil, outra etapa só pro 1º ao 5º e a outra do 6º ao 9º ano. E assim a gente vai fazendo.

O que mostra uma preocupação do curso tanto com a Educação Infantil, quanto com o Ensino Fundamental, dos anos iniciais, aos anos finais.

Quando foi perguntado sobre as motivações dos professores em buscar as formações e cursos de níveis superiores, Mair afirmou: *“Por uma necessidade da escola e porque a gente é indígena e foi ofertado pra nós. E a gente tem que fazer, porque nós somos professores e não podemos ficar parados. Embora indígenas, mas não podemos parar no tempo.”* Ela deixa bem explícito a necessidade que os profissionais da educação devem ter quanto às suas constantes formações, entendendo que o processo de formação não finda com o término de um curso de graduação, mas que ele continua, já que a formação deve ser um movimento contínuo como um rio, que sempre segue seus caminhos, não ficando parado, mas sempre busca novos caminhos, novas estratégias para caminhar, no caso, para aprender sempre mais, principalmente sobre a questão da educação diferenciada no estado do Ceará, que vem sendo escrita há poucos anos.

Como essa licenciatura não é específica de uma só etnia, mas de várias, as aulas trazem para as discussões variados aspectos de cada cultura, de cada história, de cada comida, de cada tradição, de cada lenda e, assim, cada professor tenta trazer para si, para a sua tradição e cultura, o que foi discutido na formação. Mair se refere a esses aspectos ao afirmar:

A gente tenta trazer de uma maneira diferente pra eles [os alunos/as crianças]. Como por exemplo: uma lenda, se for uma lenda de um outro estado ou de uma outra comunidade, a gente tenta trazer aquela lenda, voltando pras nossas. Por exemplo: a lenda da Caipora que a gente conta aqui, pode ser diferente da que eles contam lá. A gente tenta tratar de uma outra forma, lá eles contam assim ... e como é aqui? Como a gente conhece aqui? A gente tenta relacionar com a história do nosso lugar.

Mair nos revela seu pensamento enquanto educadora diferenciada indígena, que não se restringe ao seu povo, a sua escola, mas mostra um pensamento mais abrangente de educação, que faz relações com as teorias e práticas, tanto as de seu povo, como as de povos distintos, permitindo que seus alunos ampliem seus repertórios de mundo, suas experiências, permitindo que conheçam outras culturas semelhantes ou distintas das suas.

A professora Vivá – ao ser questionada sobre a formação que já fizera ou que ainda fazia e como ela relacionava o que era estudado nesses cursos com suas práticas cotidianas de sala de aula – afirma que: *“Não é tão difícil [fazê-lo], porque tudo tem a ver. Porque ele é um*

curso que é voltado todo pra nossa realidade. O que você faz na sua sala de aula, na faculdade, você pega e volta todo pra realidade indígena.” Nessa fala, ela está se reportando ao curso MISI PITAKAJÁ, do qual participa, e que está voltado a cultura indígena. Por esse motivo, Vivá não visualiza muitas dificuldades na articulação entre o que foi estudado com suas práticas de sala de aula. Ainda que esse curso não esteja voltado à educação infantil, ela evidencia que mesmo assim consegue fazer as devidas adaptações e contemplar suas crianças, com as aprendizagens dos conteúdos estudados.

Ao ser questionada sobre a formação continuada que as professoras recebem da prefeitura de Maracanaú, diferentemente de Mair, Vivá afirma que esse curso não traz enfoques relacionados à educação diferenciada indígena, focando apenas a educação infantil. Ao que parece, neste caso, ela não mostra a mesma versatilidade para alinhar esses aprendizados com suas práticas escolares.

4.5 Identidade indígena

Esta última categoria surgiu exclusivamente das falas da professora Vivá, que suscitou algumas memórias afetivas suas, permitindo perceber como ela traz arraigados traços característicos da sua cultura indígena, como os nomes dos objetos, das comidas, dos costumes, etc, que ela zela por preservar.

Quase no fim de sua entrevista a professora Vivá trouxe duas boas ideias sobre as quais podemos dialogar e refletir. A primeira ideia nos remete às lembranças da sua de infância, com sua família e a alguns costumes que eles tinham e que, depois de muitos anos, ela teve a consciência da importância dos seus significados: *“A minha mãe sempre falava pra gente que a minha avó era índia. Mas ela não dizia que ela era. Ela dizia que a mãe dela era, mas dizia que ela não era. (...) E a gente muito criança não se atinava pra aquilo, se ela era índia eu também sou!*

Se nos voltarmos para a História do Brasil talvez possamos entender o porquê de não se assumir indígena, pois desde a colonização do nosso País, a cultura indígena foi negada e menosprezada, o que perdurou por vários séculos, até chegarmos ao século XX/XXI, quando se começa a perceber as dívidas que temos com esses povos, os habitantes iniciais da *Terra Brasilis*.

É verdade que muito já se estudou e muito já se publicou, mas ainda é possível perceber que para muitos há enormes dificuldades de se assumirem como indígenas, preservando no seu cotidiano os costumes, as histórias recebidas de heranças desses povos que

já habitava nossas terras.

Mesmo depois de se conseguir superar essa ideia negativa de ser indígena, surgem as questões de reconhecimento da etnia, da valorização de seu povo, de sua cultura e, principalmente, dos direitos que deveriam ser garantidos por lei (Constituição Federal 1988), que afirma que qualquer cidadão brasileiro tem direito à educação, moradia, saúde, lazer, esporte, dignidade e etc. Vivá nos relata um pouco do início dessas lutas pelo reconhecimento de sua etnia indígena:

Eu já mãe de filhos, mãe de 6 filhos. A gente na época de 90, 91 a gente deu início ao movimento indígena aqui. E por a gente ter dado início ao movimento indígena, a gente veio ver a necessidade de repassar as histórias que a gente tinha para os nossos alunos. E como a gente passava? Só passava se a gente tivesse uma escola. Aí a gente passava todo esse conhecimento.

Ao perceber a importância e a necessidade de se ter, dentre outros direitos, uma escola diferenciada para as suas crianças, isso fortalece a cultura, costumes e histórias indígenas e faz que não se percam com o tempo, mas se perpetuem nas novas gerações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Vivências como estudantes

Das quatro professoras entrevistadas, duas, as mais jovens, relataram ter cursado a Educação Infantil, ainda que tenham vivenciado experiências bem distintas. Uma delas, sem querer entrar em maiores detalhes, o que foi respeitado, deixou explícito que não gostava de frequentar a escola, usando artifícios de automutilação para não ser levada a escola, enquanto outra nos afirmou ter cursado a Educação Infantil e que gostou desse período, embora também não tenha querido mencionar maiores detalhes, o que, igualmente, foi respeitado.

Já as duas professoras com maiores idades falaram acerca de suas vivências sobre um difícil acesso à Educação Infantil, pois suas famílias tinham uma boa quantidade de filhos e uma situação financeira que não contribuiu para esse acesso. Uma das professoras disse, também, que na época tinham que frequentar esse nível de ensino, no bairro em que residiam, não havia instituições que oferecessem Educação Infantil.

Foi a partir de dois marcos legais – a Constituição Federal (1988) e, principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) -, que começaram a se ampliar as oportunidades de escolarização para as crianças pequenas. A partir dessas leis (OLIVEIRA, 2011) as crianças passaram a ser vistas como cidadãs, com direitos e que, por isso mesmo, poderiam/deveriam vivenciar experiências educativas que lhes permitissem maiores e eficazes experiências nos aspectos intelectual, social, psicológico, físico e afetivo.

Para garantir esse desenvolvimento integral da criança, tornou-se necessário o aumento do número de instituições de Educação Infantil, tanto creches, quanto pré-escolas, o que podemos perceber nas entrelinhas das falas das entrevistadas, pois a geração com maior idade não teve acesso a esse nível de ensino, enquanto a geração mais nova já frequentou a Educação Infantil. E embora no período pesquisado, já tenhamos mais escolas de Educação Infantil na comunidade, ainda não podemos visualizar que o desenvolvimento pleno dessas crianças esteja sendo totalmente contemplados, pois há poucas instituições na aldeia e elas funcionam junto com o ensino fundamental e médio. Assim acaba perdendo espaço, ficando mais reclusa em alguns espaços.

5.2 Carreiras profissionais docentes

As quatro professoras, iniciaram suas carreiras bem jovens e sem formação

acadêmica (graduação em nível superior). Apenas uma delas cursou o nível médio na modalidade normal; as demais fizeram o nível médio regular, mas, mesmo assim, enveredaram na área docente, buscando a formação necessária, quando já atuavam em sala de aula.

Todas as professoras entrevistadas participam de formação inicial/em serviço, do magistério intercultural, sendo que três cursam o MISI PITAKAJA-UFC e apenas uma delas cursa a Licenciatura Intercultural Indígena – UECE, uma pré-condição para fazer parte deste estudo. Dentre elas, apenas uma já possui graduação em Pedagogia e, das quatro professoras, duas delas não tiveram experiências docentes em outras instituições, que não em escola diferenciada, enquanto as outras já trabalharam em outras instituições de ensino regular.

Podemos ver que a partir do ano 1960 se iniciaram as reivindicações por formação específica intercultural indígena para os professores, como também por escolas diferenciadas, nas aldeias, como também que os professores dessas escolas fossem da mesma etnia, pois por serem membros da comunidade, detinham os conhecimentos, as tradições e cultura de seu povo. Considerava-se necessário que lhes fosse garantida uma formação em nível superior, com caráter intercultural, que respeitasse e valorizasse os costumes e valores das etnias.

Tais reivindicações estão asseguradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 62, que trata da formação mínima exigida para atuar na docência, que seria o nível médio na modalidade normal, porém, sem que todos os professores tenham graduação em nível superior ou licenciatura plena. Segundo Gomes (2009), com essa formação acadêmica, o professor entra em contato com o debate teórico, com o campo profissional, conseguindo compreender melhor a relação existente entre teoria e a prática, que estão inter-relacionadas e uma subsidiando a outra.

Esse contato acadêmico ajuda o professor a tomar consciência do seu papel dentro da Educação Infantil e também na comunidade indígena e geral. Pois sendo conhecedor dos seus direitos e deveres, como também dos das crianças, ele pode refletir sobre as questões relevantes a temática infantil, como também reivindicar por melhorias nesse nível de ensino, que por vezes é deixado de lado, não sendo visto que esses primeiros anos de vida são importantes para a construção do homem, pois é nesse período que temos as primeiras descobertas, as primeiras vivências que servirão para as demais experiências que viveremos.

5.3 As práticas curriculares na Educação Infantil em escola diferenciada indígena e em escola convencional

Em seus discursos, as professoras demonstram conseguir visualizar uma diferença

entre os dois tipos de escola, a regular e a diferenciada indígena, porém, nem sempre conseguem tipificá-las.

Uma das professoras, por exemplo, reconhece a diferença entre as duas escolas, mas não consegue perceber a relevância da criança ter conhecimentos das duas culturas (da indígena e não-indígena). Outra professora percebe que há diferenças, mas assinala que ainda precisam avançar, no sentido de valorizar ainda mais a cultura indígena, os costumes e tradições de seu povo. Uma terceira professora também visualiza a diferença existente entre as duas escolas, entretanto, destaca a proximidade com os alunos como algo bom e como se essa proximidade fosse algo pertencente aos indígenas. Contudo, esse aspecto também cabe aos professores que se sentem da comunidade ou residem na comunidade onde a escola está. Já a quarta professora, sobre esse aspecto, ressalta o trabalho ao ar livre, fora do ambiente da sala de aula, que ela realiza com suas crianças, usando as artes, músicas e os trabalhos manuais, reconhecidos como heranças indígenas.

Assim, podemos ver que a escola diferenciada (SOUSA, 2007) é um espaço de socialização, de variadas discussões, de afirmação de sua etnia e um espaço político. Pois ao voltarmos na história dos indígenas, percebemos que por muitos anos, foi negado o direito deles viverem com suas tradições, sendo exigido deles que vivessem da forma ocidental europeia, desvalorizando assim as suas culturas.

5.4 Os cursos de formação (inicial e continuada) e a preparação para a escola diferenciada e a educação infantil

Como já foi mencionado, das quatro professoras, três cursam o MISI PITAKAJA – UFC e uma delas a Licenciatura Intercultural Indígena – UECE. Ao serem indagadas sobre como essas formações que elas participam abordam a temática educação infantil, elas relatam que, apesar, dessas formações terem um cunho intercultural, não há muita as menções à Educação Infantil. Mesmo assim, elas conseguem fazer adaptações e usar parte do que foi abordado em suas aulas na sua prática docente.

Explicitam, também, a importância de estarem frequentando esse curso, mostrando terem consciência da importância da sua formação enquanto professoras, o que está em consonância com Gomes (2009), quando nos recorda que a formação não se encerra ao concluir uma graduação, mas que estamos em constante processo de aprendizagem, entendido como um movimento dinâmico, pautado nas relações, nos diálogos, nas interações sociais entre os professores.

Conforme afirma Guimarães (s/data), ainda precisamos: ter muitas discussões acerca da formação de professores infantis indígenas, que mostra ser bem complexa e que ainda requer estudos sobre a infância indígena sobre as realidades educacionais infantis indígenas; construir uma consistente literatura específica na área; entender as especificidades da criança indígena, que precisa ser entendida pelo professor que está na formação, pois são temas que estão interligados, a prática de sala de aula e as discussões teóricas.

Percebemos que a Educação Infantil Diferenciada Indígena está ocorrendo e que as discussões e estudos ainda estão em um ritmo lento, mas que precisa de um impulso maior, que entre nas rodas de estudos, nos congressos, fóruns, nas universidades, pois apresenta-se como um tema novo e que requer maiores estudos e aprofundamentos, não somente com os Pitaguary, como também com as demais etnias cearenses e nacionais. Durante esse percurso em busca de leituras, de estudiosos que abordassem o tema, poucos materiais foram encontrados.

5.5 Identidade indígena

Nessa última categoria analisada, podemos perceber o que uma cultura que se julga superior à outra pode fazer, porque por muitos anos a cultura e tradições indígenas foram negadas e marginalizadas, parecendo desconhecer que o povo brasileiro é fruto da cultura europeia, indígena e africana. Por muitos anos se exaltou apenas a cultura europeia, negando nossas raízes indígenas e africanas, que atualmente, por apoio da legislação vigente - Constituição Federal (1988) - assegura direitos e deveres a todos os cidadãos brasileiros.

Somos frutos dessa miscelânea (indígena – europeia – africana), temos em nosso cotidiano costumes dos três povos, mas que por vezes acabamos negando as raízes africanas e indígenas, ressaltando apenas a europeia, como se ela fosse superior as demais, não percebendo que todas são imprescindíveis ao povo brasileiro, estando arraigadas ao nosso povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

AIRES, Max Maranhão Piorsky (Org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp (Org.) **Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 9394/96.

_____. **Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretária de Educação Fundamental**. Brasília: MEC; SEF, 2002.

_____. **Referencial Curricular para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Rita. **O Mieib e a educação infantil de crianças indígenas**. In CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE, **Discutindo políticas de Educação Infantil e educação escolar indígena**. S/ data.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**; tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FONTELES FILHO, José Mendes. **Subjetivação e educação indígena**. Tese de Doutorado, UFC, 2003.

FUTADO, Marivania Leonor Souza. **Do outro lado da ponte: um olhar sobre a educação escolar ingen(ist)a**. 2009 In AIRES, Max Maranhão Piorsky (Org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (Em Aberto)**. V. 20, n. 76, Brasília: INEP, 2003.

_____. **Formação de professores: Repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GUIMARÃES, Suzana Grillo. **Educação infantil e educação escolar indígena**. In CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE, **Discutindo políticas de Educação Infantil e educação**

escolar indígena. S/ data.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil.** 2011 In MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **Formação de professores de educação infantil: questões e tensões.** 2011 In MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN, Jr. Moyses. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Thiago Halley Santos de. **Educação escolar indígena no Ceará: a escola como direito de aprender do Povo Anacé.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). UECE, 2014.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAHER, Terezinha Machado, **A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória,** 2006. In GRUPIONE, Luís Donizete Benzi. **Formação de professores: Repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer.** 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos, **A legislação e as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios.** 2011 In MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Aracy Lopes da, e FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola – 2 ed.** São Paulo: Global, 2001.

SOUSA, Flávia Alves de. **As crianças e as suas relações com a “escola diferenciada” dos Pitaguary.** Dissertação de mestrado em Educação. Fortaleza: UFC, 2007.

UFC. **Projeto Político pedagógico:** Curso de Magistério Indígena dos Povos Pitaguary, Tapepa, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (MISI PITAKAJA), Ceará, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Você fez educação infantil? Onde fez (instituição particular, pública, conveniada, filantrópica)? Com qual idade?

1. 1. Que experiências foram marcantes durante esse período da Educação Infantil?

1. 2. Fez Ensino Fundamental? Onde fez? Como foi essa experiência? Foi em uma escola ou mais?

1. 2. 1. Quais experiências foram marcantes nesse período?

1. 3. Onde fez o Ensino Médio? Foi na modalidade normal?

1. 3. 1. Que acontecimentos foram marcantes nesse período?

2. Fez alguma graduação/ faculdade? Onde? Fez mais de uma graduação? Quais? E onde? Em que ano?

2. 1. Quais acontecimentos foram mais marcantes nesse período da faculdade?

2. 2. Esse curso foi opção sua cursar?

2. 3. Se você já atuava profissionalmente antes ou durante a graduação?

2. 4. Essa sua graduação foi uma licenciatura breve ou não?

2. 5. Teve alguma disciplina durante a graduação que foi marcante?

2. 6. Teve algum professor ou professora marcante na graduação?

2. 7. Na graduação, teve alguma disciplina específica de educação infantil? Como foi? Era

obrigatória ou não? Teve estágios?

2. 8. Teve alguma disciplina na graduação que abordasse a temática da educação diferenciada indígena? Qual professor(a) marcante? Alguma disciplina marcante?

3. Você participa de cursos de formação continuada? Onde? E quando?

3. 1. Esses cursos são ofertados pela prefeitura ou governo do Estado?

3. 2. Você participa voluntariamente ou é obrigada a participar?

3. 3. Pode me citar os mais recentes de que participou?

3. 4. Esses cursos estavam vinculados à Educação Infantil?

4. Onde você iniciou sua trajetória profissional? Quando? Em que instituição? Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio?

4. 1. Que acontecimentos foram marcantes nesse início profissional?

4. 2. Nesse início, como foi seu relacionamento com os demais colegas professores?

4. 3. Por quais escolas já ensinou?

4. 4. Quais diferenças você pode perceber entre suas experiências profissionais de ensino fundamental e educação infantil?

5. Qual a diferença que você percebe existir entre a escola regular e a escola diferenciada indígena?

5. 1. Quando ingressou na escola diferenciada? Em qual escola?

5. 2. Você participa do Curso de Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (Misi-Pitakaja)?

5. 3. Por que decidiu fazer esse curso?
5. 4. Como funciona esse curso? Onde ele ocorre? Quando começou?
5. 5. Que experiências marcantes você pode destacar desse curso?
5. 6. Qual disciplina para você mais marcante?
5. 7. Qual professor você poderia destacar como marcante?
5. 8. Tem ou teve alguma disciplina relacionada à Educação Infantil? Qual ou quais?
5. 9. Como você relaciona as disciplinas desse curso com sua prática em sala de aula?
5. 10. Como você organiza sua rotina com as crianças em sala de aula?

ANEXOS

FL Comunicação**Revisões, Traduções & Assessoria Linguística**

Profª Fernanda Lima (CREg.Nº 87774 – UFC / CE) ∴ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6009000941831445>

E-mail: fernandalima.ufc@gmail.com

DECLARAÇÃO DE REVISÃO

Declaro para os devidos fins que eu, Profª Fernanda Lima (CREg.Nº 87774/UFC-CE), empreendi no período de Fevereiro/2015 serviços de Revisão, Formatação e Normalização, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, no objeto textual designado como *A FORMAÇÃO (INICIAL / EM SERVIÇO) DE PROFESSORES INFANTIS INDÍGENAS PITAGUARY*, cuja natureza textual circunscreve-se no gênero *Monografia* e a autoria pertence, na íntegra (conforme desígnios da Lei de Direito Autoral Nº 9610/98), a *Srta. Cícera Aline Lopes de Sousa - C.P.F nº 000.470.533-56*.

Fortaleza, **25** de fevereiro de 2015



Profª Fernanda Lima
(CREg.Nº 87774/UFC-CE)



**CURSO DE LETRAS, RECONHECIDO PELA
LEI FEDERAL Nº 3.380, DE 26/11/1961, D.O.U. DE 26/11/1961**

Nome do Diplomado					
FERNANDA KARINE CORDEIRO LIMA					
Pai					
FERNANDO MORAIS LIMA					
Mãe					
IARA CORDEIRO DE LIMA					
Nacionalidade			Estado		
BRASILEIRA			CE		
Nascimento		Identidade		Órgão Expedidor	
25/5/1980		96002456880		SSP-CE	
Conclusão do Curso				Data de Colação	
DEZEMBRO/2009				21/12/2009	
Matrícula		Livro		Folha	
87774		60999		214	
Processo		Data			
4697/10-9		03.05.10			

[Signature]

Maria Cristina de Figueiredo Monteiro
DIRETORA
Divisão de Memória e Documentação
COPIC - PROGRAD - UFC



Prof. Henry Holanda Campos
Vice-Reitor da UFC

Marta da Fátima Oliveira Costa
Diretora do Centro de Humanidades