



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIANA MENDONÇA LIMA

DIVERSIDADE CULTURAL: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO POVO PITAGUARY

FORTALEZA

2019

FABIANA MENDONÇA LIMA

DIVERSIDADE CULTURAL: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO POVO PITAGUARY

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L698d Lima, Fabiana Mendonça.
Diversidade cultural : as práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil do povo pitaguary /
Fabiana Mendonça Lima. – 2020.
140 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profª. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.
1. Educação Infantil Indígena. 2. Práticas pedagógicas. 3. Diversidade cultural. I. Título.

CDD 370

FABIANA MENDONÇA LIMA

DIVERSIDADE CULTURAL: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO POVO PITAGUARY

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 28/ 11/2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À minha filha, Lívia, símbolo de muitos
nascimentos nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Sempre a Deus, Força Suprema, que ilumina e conduz meus passos no caminho da evolução. À minha Vida, Lívia, por ser força, luz, inspiração e amor.

Ao amor de todas as minhas vidas, Gardner Arrais, pela paciência, companheirismo, incentivo e dedicação com nossa filha, quando este trabalho me exigiu ausência e reclusão. Ao meu pai, Valdebrando (*in memoriam*), pelo esforço empregado em meu processo formativo e pelos laços eternos que nos une.

À minha mãe, pelo amor e pelo sacrifício de uma vida. Agradeço também pelo cuidado empenhado a minha filha, dando-me condições de concluir este trabalho.

À minha irmã, Ariana, tão especial e amiga, agradeço ainda pelo empenho dedicado nas transcrições das entrevistas desta pesquisa.

À minha tia, Natércia Mendonça, pelo apoio na minha formação e pelos cuidados de mãe dedicados a todos da família.

À minha prima, Ana Clarice Mendonça, pela amizade e pelos diálogos referentes à temática deste trabalho.

À minha orientadora, a Prof^a. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota, por todos os ensinamentos, acadêmicos e de vida. Agradeço pela leveza, pela amizade, pela compreensão e pela “arte do encontro”.

À Prof^a Dra. Maria Socorro Lucena Lima pela contribuição e palavras de incentivo empenhadas no exame de qualificação e neste momento agradeço pela disponibilidade e aceite imediato para compor a banca deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa pela contribuição na minha formação durante este curso, e por aceitar compor esta Banca Examinadora.

Aos professores do PPGE da UFC, em especial aqueles inseridos na Linha Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, pelo compromisso e pela ética, ensinamentos que ensaio como pesquisadora iniciante.

Às amigas de mestrado, Jisle, Juliana e de doutorado, Rosalina, egressas da turma de 2017 e companheiras de orientação, a elas agradeço a amizade construída e pelo precioso apoio em momentos de dificuldades.

Às colegas da EMEIEF Luis Carlos Prestes, espaço onde os questionamentos dessa pesquisa começaram a tomar forma, pela oportunidade de perceber que a Escola, dentre outras coisas, é também o lugar onde se faz amigos.

À FUNCAP pelo financiamento.

CHEGANÇA

Sou Pataxó

*Sou Xavante e Cariri Ianomani, sou Tupi Guarani, sou
Carajá Sou Pancaruru Carijó, Tupinajé Potiguar, sou
Caeté Ful-ni-o, Tupinambá*

*Depois que os mares dividiram os continentes quis ver
terras diferentes*

Eu pensei: Vou procurar um mundo novo

*Lá depois do horizonte levo a rede balançante pra no
sol me espreguiçar*

Eu atraquei

*Num porto muito seguro Céu azul, paz e ar puro Botei
as pernas pro ar Logo sonhei*

*Que estava no paraíso Onde nem era preciso Dormir
para se sonhar*

Sou Pataxó

*Sou Xavante e Cariri Ianomani, sou Tupi Guarani, sou
Carajá Sou Pancaruru Carijó, Tupinajé Potiguar, sou
Caeté Ful-ni-o, Tupinambá*

Mas de repente

*Me acordei com a surpresa: Uma esquadra portuguesa
Veio na praia atracar*

Da grande-nau

*Um branco de barba escura Vestindo uma armadura Me
apontou pra me pegar*

E assustado

*Dei um pulo lá da rede Pressenti a fome, a sede Eu
pensei: Vão me acabar*

*Me levantei de borduna já na mão Ai, senti no coração
O Brasil vai começar*

(Antônio Nóbrega)

RESUMO

Esta pesquisa aborda a diversidade cultural na Educação Infantil, tendo como tema central a Educação Infantil Indígena e as práticas pedagógicas dos seus docentes. Investigamos o modo como as práticas pedagógicas das professoras das turmas de Creche (2 anos) e Infantil V (5 anos), da Escola Municipal Indígena Curumim estão relacionadas com as expressões da cultura a partir dos conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e memórias do povo Pitaguary. Desenvolvemos as atividades de investigação junto a duas professoras da Educação Infantil das turmas referidas, do Município de Maracanaú-CE. A abordagem é qualitativa, com estudo de caso de cunho etnográfico. Utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação, questionário e entrevista semiestruturada junto às professoras, sujeitos da pesquisa. O referencial teórico foi constituído dos escritos de Zabalza (1998) Abramowicz (2013), Franco (2015), Freire (1996, 2011), Oliveira-Formosinho (2007), Laraia (1986), Brougère (2010), Moreira e Tadeu (2013), dentre outros. A pesquisa de campo consistiu na realização de um questionário, com o objetivo de traçar o perfil dos sujeitos; observações das práticas pedagógicas das professoras, assim com da dinâmica geral da escola e de festividades da comunidade; e na aplicação de entrevistas com as docentes. Os dados coletados do diário de campo, dos questionários e das entrevistas foram analisados a partir de uma visão crítico-reflexiva da educação (SARMENTO, 2011; FARIAS, 2010). Para finalizar, os resultados apontam alguns elementos: a necessidade de reflexão das questões indígenas, a partir de um olhar contextualizado; a percepção de uma cultura que se modifica, mas não esquece suas raízes; uma escola que reflete práticas pedagógicas na Educação Infantil, que se reinventam cotidianamente, apresentando limites e possibilidades na relação da cultura com essas práticas; e, ainda, o reconhecimento de uma cultura que tem muito a contribuir para quem estuda e convive com crianças, no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil Indígena. Práticas Pedagógicas. Diversidade Cultural.

ABSTRACT

This research addresses the cultural diversity in Early Childhood Education, having as its central theme the Indigenous Early Childhood Education and the pedagogical practices of its teachers. We investigate the way teachers' pedagogical practices Kindergarten (2 years) and Children's V (5 years), of Curumim Indigenous Municipal School are related to the expressions of culture from the knowledge, beliefs, values, worldviews and memories of the Pitaguary people. We carried out research activities with two preschool teachers mentioned classes, from the Municipality of Maracanaú-CE. The approach is qualitative, with an ethnographic case study. We used as research instruments the observation, questionnaire and semi-structured interview with the teachers, research subjects. The theoretical framework consisted of the writings of Zabalza (1998) Abramowicz (2013), Franco (2015), Freire (1996, (2011), Oliveira-Formosinho (2007), Laraia (1986), Brougère (2010), Moreira and Tadeu (2013), among others. The field research consisted in the accomplishment of a questionnaire, with the objective of tracing the subjects profile; observations of teachers' pedagogical practices, as well as the general dynamics of the school and community festivities; and in the application of interviews with the teachers. The data collected from the field diary, questionnaires and interviews were analyzed from a critical and reflective view of education (SARMENTO, 2011, FARIAS, 2010). Finally, the results point to some elements: the need for reflection on indigenous issues, from a contextualized look; the perception of a culture that changes but does not forget its roots; a school that reflects pedagogical practices in early childhood education that reinvent themselves daily, presenting limits and possibilities in the relationship of culture with these practices; and also the recognition of a culture that has much to contribute to those who study and live with children in the context of early childhood education.

Keywords: Indigenous Early Childhood Education. Pedagogical Practices. Cultural Diversity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Índios no Ceará	28
Figura 2- Pátio principal da Escola Municipal Indígena Curumim.....	75
Figura 3- Trabalho realizado na creche (3 anos)	76
Figura 4- Trabalho realizado com a turma de PRÉ I (4 anos)	76
Figura 5- Expressões de mobilização política	77
Figura 6: Festa de Santo Antonio do Pitaguary	92
Figura 7: Imagem da parte externa e interna da igreja	92
Figura 8: Imagem encontrada no interior da Igreja de San Diego.....	93
Figura 9: Missa campal na festa de Santo Antonio	93
Figura 10: A Barragem	95
Figura 11: Açude de Santo Antonio de Pitaguary	95
Figura 12: Palhoça	96
Figura 13: Venda de artesanato e alimentação na palhoça	97
Figura 14: Festa da Páscoa	108
Figura 15: Jogos da Gincana Indígena	109
Figura 16: Exposição das atividades da Educação Infantil	109
Figura 17: registro das atividades das crianças	120
Figura 18: Aspectos da cultura tradicional (pintura na parede)	122
Figura 19: Presença constante do Cacique Daniel (<i>in memoriam</i>)	124

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 Os povos indígenas no Brasil e o direito à educação	21
2.1.1 Os direitos dos povos indígenas e suas lutas	21
2.1.2 Povos indígenas do Ceará e o povo pitaguary	21
2.1.3 O direito à educação - a escola diferenciada indígena	34
2.1.4 Educação escolar da Escola Municipal Indígena Curumim	37
2.2 Cultura na Educação Infantil	39
2.2.1 Conceitos de Culturas	39
2.2.2 Cultura na Educação Infantil e na Educação Infantil indígena	42
2.2.3 Cultura da infância e da infância indígena e suas expressões	45
2.2.3.1 A arte como expressão humana	45
2.2.3.2 A brincadeira como expressão cultural	47
2.2.3.3 A experiência do movimento livre	49
2.3 Práticas Pedagógicas	50
2.3.1 Conceitos de Práticas Pedagógicas	50
2.3.2 Práticas Pedagógicas e a contribuição do educador Paulo Freire	53
2.3.2.1 Por uma Pedagogia da autonomia	54
2.3.3 Outros saberes necessários à prática pedagógica	60
2.3.4 Práticas Pedagógicas e Educação Infantil Indígena	60
3 A CAMINHADA METODOLÓGICA	71
3.1 Tipo de Pesquisa	71
3.2 Contextualizando o lócus da Pesquisa	72
3.3 Criando familiaridade com o lócus	74
3.4 Os sujeitos da pesquisa	77
3.5 A caminhada da pesquisa	78
3.6 Instrumentos de Coleta de dados	80
3.7 O processo de análise de dados	83
4 REFLEXÕES DA CAMINHADA ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CULTURA	88

4.1 A cultura manifestada no cotidiano do povo Pitaguary: a religiosidade e sua expressão na cultura material e imaterial	90
4.2 As práticas pedagógicas da Educação Infantil Indígena: ações e intenções	100
<i>4.2.1 O chão da Escola Municipal Indígena Curumim</i>	100
<i>4.2.2 Escola como ponto de articulação da comunidade</i>	102
<i>4.2.3 Um novo fenômeno: articulação através das redes sociais e aplicativos de celular</i> ...	104
<i>4.2.4 Escola como ponto de tensão</i>	105
<i>4.2.5 Práticas Pedagógicas: Presença marcante de datas comemorativas</i>	106
<i>4.2.6 Saberes profissionais e da experiência das professoras</i>	109
<i>4.2.7 Concepção das experiências e potencialidades da criança pitaguary</i>	112
<i>4.2.8 Formação continuada e planejamento escolar não específicos para EI indígena</i>	114
4.3 Os limites e possibilidades de uma relação entre a prática pedagógica e a cultura no contexto da Educação Infantil Indígena	120
<i>4.3.1 Relação com a cultura tradicional</i>	120
<i>4.3.2 Uma cultura que tem muito a ensinar</i>	122
<i>4.3.3 Cultura do cuidado com outro e com a natureza</i>	123
<i>4.3.4 Cultura do tempo</i>	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE A	134
APÊNDICE B	136
APÊNDICE C	137
APÊNDICE D	138

1 INTRODUÇÃO

“De onde nascerá o broto de todo esse chão?”

(Gandhy Piorski, 2016)

Esta pesquisa aborda a diversidade cultural na Educação Infantil, tendo como tema central a Educação Infantil Indígena e as práticas pedagógicas de docentes. Investigamos as práticas pedagógicas de professoras da Escola Municipal Indígena Curumim¹, localizada na cidade de Maracanaú. O intuito foi perceber o modo como as práticas pedagógicas das professoras das turmas de Creche (2 anos) e Infantil V (5 anos) da referida escola estão relacionadas com as expressões da cultura a partir dos conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e memórias do povo Pitaguary. As práticas pedagógicas na Educação Infantil indígena devem estar orientadas pelo respeito às diferentes formas da criança construir e participar da cultura do seu povo. A partir desta perspectiva, compreende-se a atuação das docentes como essencial na mediação entre a criança e a cultura.

Para justificar a escolha da temática, considero² necessário resgatar alguns componentes de minha formação acadêmica e, também, do meu exercício profissional docente, intrinsecamente ligados ao campo de aplicação desta pesquisa. Em relação à prática pedagógica, podemos descrever algumas experiências, todas ligadas à Educação Infantil. Ainda cursando Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), através do componente curricular obrigatório *Estágio Supervisionado em Educação Infantil*, atuei em sala de atividades e na coordenação pedagógica. Esses primeiros contatos com a vivência da escola trouxeram amadurecimento e familiaridade com alguns dos desafios e problemáticas referentes à Educação Infantil. A experiência inicial como estagiária se deu em sala de atividades com crianças de 0 a 3 anos de idade, em uma escola particular, o que me possibilitou perceber a criança como pensante, questionadora, interativa, e que, através dessas interações, desenvolve-se.

No ano de 2010, ainda durante o Curso de Pedagogia, tive a oportunidade de participar do projeto de pesquisa intitulado *Educação como Formação Humana no Contexto da Cultura Brasileira: as relações entre as informações teóricas e a prática educativa*.

¹ Escola Municipal Indígena Curumim é o nome fictício que escolhemos para manter o sigilo da escola pesquisada.

² A introdução está na primeira pessoa do singular por relatar processos específicos da caminhada acadêmica da pesquisadora. Os demais escritos seguem na primeira pessoa do plural.

Durante o percurso da pesquisa, foi possível aprofundar a compreensão acerca do processo de formação do povo brasileiro, através de relevantes estudos de autores como: Gilberto Freyre, Nelson Werneck Sodré, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior e Paulo Freire. Tal experiência foi crucial para a delimitação da problemática deste projeto de pesquisa, pois consegui perceber melhor a importância do respeito à diversidade cultural presente na sociedade brasileira, o que me faz caminhar em direção à defesa do reconhecimento e da preservação da cultura indígena.

Dois dos citados autores tiveram maior destaque na escolha dessa temática, Gilberto Freyre e Paulo Freire. O primeiro, mais especificamente com o estudo do livro *Casa Grande e Senzala* (FREYRE, 2006), no qual, a partir de uma leitura crítica e sem romantismos, foi-me possível perceber a formação dos costumes, da culinária, da religiosidade e da linguagem do povo brasileiro, passando pelas influências das matrizes lusa, negra e indígena. Para este estudo, as raízes culturais dos povos indígenas ganham destaque.

Através do segundo autor, foi-nos apresentado o conceito antropológico de cultura, principalmente através da obra *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 2011). Adveio daí a ideia de que a natureza transformada pelo homem se torna cultura, e que a cultura brasileira não é apenas a erudita, tão propagada como hegemônica desde o processo de colonização. Existe uma cultura nascida do cotidiano das populações marginalizadas, que precisa ser entendida para que possamos compreender a complexidade da formação do povo brasileiro. Aqui entendo que as culturas dos povos indígenas são legítimas e precisam ser respeitadas e valorizadas.

Ainda como influência na construção deste trabalho, uma experiência acadêmica foi determinante. Em 2011, tive a oportunidade de participar do *XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)*, que aconteceu na cidade de Manaus (AM). Além das ricas discussões e aprendizados acadêmicos, o que me chamou atenção foi a cultura indígena presente nos diversos ambientes da cidade. Ao visitar um centro de artesanato em uma tribo, um indígena me perguntou onde eu morava. Ao responder que era do Ceará, citou várias lideranças indígenas que residiam em localidades como Caucaia, Maracanaú e Maranguape.

Minha percepção naquele momento foi de que os movimentos pela preservação da cultura desses povos permanecem existindo e resistindo de forma articulada em todo o Brasil. O que existia, da minha parte, era um desconhecimento dessa situação. Essa experiência seria fundamental para que, posteriormente, surgisse nossa pergunta de pesquisa: de que modo as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil da Escola Municipal Indígena

Curumim estão relacionadas com a cultura do povo Pitaguary?

Além disso, o segundo e o terceiro estágios no Curso de Pedagogia da UECE se deram em Creches da Rede de Ensino Público no Município de Fortaleza. Dessa forma, fiz a opção de atuar, desde então, na escola pública.

Após a formação inicial, no ano de 2012, assumi a função de professora efetiva da Rede de Ensino Público do município de Maracanaú. Desde o início da contratação municipal, até o ano de 2017, atuei em uma única escola como professora de crianças de 3 a 5 anos de idade.

Ao ingressar como professora desse município fui lotada em uma sala de atividades com crianças de 4 e 5 anos de idade, especificamente com o projeto intitulado *Projeto de Leitura e Escrita (PLE)*. O mesmo foi construído pela Secretaria Municipal de Maracanaú e executado por seus professores em escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo duração de 2 anos. Após a sua conclusão, assumi uma sala de Infantil IV/PRÉ I, na qual trabalhei com crianças de 3 e 4 anos de idade.

A partir da prática docente decorrente do PLE, na Educação Infantil, surgiu o desejo de cursar Especialização em Alfabetização de Crianças. No final do curso, apresentei uma monografia baseada nos resultados de uma pesquisa sobre o referido projeto.

Minhas reflexões e questionamentos vêm sempre caminhando com a prática. A partir da atuação com crianças de 3 e 4 anos de idade, da participação em Conselho Escolar, como representante do segmento professor, e convivendo diariamente com a mesma comunidade escolar por mais de cinco anos, percebi que alguns professores, gestores e diversos integrantes da comunidade têm dificuldades de identificar determinados aspectos da cultura local. Tal desconhecimento dificulta o desenvolvimento de trabalhos voltados para o reconhecimento da cultura.

Nesse contexto, posso explicitar que esse desconhecimento da cultura produzida localmente por parte dos professores se deve ao fato de que a maioria dos docentes não faz parte daquela comunidade, muitos residem em outro município, principalmente em Fortaleza. No que se refere à comunidade, um dos fatos relevantes é que a escola tem muitas crianças com traços étnicos indígenas e as mesmas não demonstram identidade com tal etnia, tampouco reconhecem as suas heranças culturais e, da mesma maneira, comportam-se suas famílias. Esses aspectos dificultam o reconhecimento da identidade desse povo e contribui para a desvalorização da diversidade existente nessa escola.

Na tentativa de conhecer a herança cultural dessa comunidade a escola realizou uma visita à Escola Municipal Indígena Curumim, na qual crianças e professoras de uma

escola municipal não indígena tiveram a oportunidade de interagir com crianças e professoras de uma instituição escolar indígena, além de conhecerem os locais relevantes da História do Município, ainda dialogaram com o cacique da tribo. Tal experiência de intercâmbio cultural, embora pontual, estimulada pelas festividades do Dia do Índio – 19 de abril —, foi de extrema relevância para a delimitação da problemática deste trabalho. A partir de tal experiência, surgiu a curiosidade frente à prática pedagógica das professoras que atuam naquela comunidade. Será que a cultura do povo Pitaguary consegue se manter viva cotidianamente dentro da escola? Quais práticas pedagógicas são utilizadas pelas professoras da Educação Infantil?

Seguindo com as reflexões acerca do tema, outras experiências de formação acadêmica se deram através da minha participação, em 2015, no Projeto de Pesquisa *Ética, Diversidade Étnico-racial e Currículo*, pertencente ao Grupo de Pesquisa *Ética, Educação e Formação Humana*, coordenado por uma professora do Curso de Pedagogia da UECE³. Durante o projeto, estudamos as seguintes temáticas: representações sociais, discriminação, preconceito, identidade cultural, currículo e diversidade cultural. Dessa forma, leituras como as de Sodré (1988), Stuart Hall (1998) e Gimeno Sacristán (1995) nos iluminaram para a discussão da temática.

Constituída das experiências decorrentes do exercício profissional e da participação em grupos de estudo e de pesquisa, comecei a perceber a minha responsabilidade pelos processos educativos que envolvem a criança e o tema da diversidade cultural, centrados na questão indígena, que foi ganhando cada vez mais sentido e significado para mim.

Após alguns estudos e percepções, considero que a sociedade contemporânea reconhece o Brasil como um país culturalmente diversificado, o qual apresenta um discurso de respeito à diversidade, proibindo práticas discriminatórias e preconceituosas. No entanto, ainda existe uma distância entre o discurso e a prática. A escola, como parte dessa sociedade, é um reflexo das relações sociais e, com isso, espelha a forma como lidamos com a diversidade do comportamento humano. Baseada na nossa prática pedagógica e estudos preliminares, observo que cotidianamente a escola regular silencia as diversidades culturais e comportamentais ao propor padronizar o sujeito. Nessa perspectiva, a professora tem um papel fundamental na formação da criança, considerando valores históricos, culturais e identitários.

³ Profa. Dra. Rosa Maria Barros Ribeiro.

A educação que se processa nas escolas indígenas parece ter uma maior atenção para os aspectos culturais da comunidade. Entretanto, a padronização de práticas pedagógicas da escola regular se apresenta como risco ao reconhecimento e preservação da cultura desses povos. Os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e memórias do povo devem ter papel de destaque no currículo dessas escolas, mas nem sempre isso acontece.

A relevância da pesquisa aqui proposta reside nos seguintes fatos: vivemos em uma sociedade multicultural que, muitas vezes, não é percebida, nem respeitada. A escola indígena deve ser mais um espaço de formação do sujeito, tornando-se pertinente, portanto, discutir e analisar como se processa o respeito à cultural nos discursos e práticas, mais especificamente na Educação Infantil.

Diante do contexto político atual de violações dos direitos dos povos indígenas, com retrocessos nas políticas públicas e sociais referentes aos povos *originários* desse país, este trabalho também surge como possibilidade de dar visibilidade às questões relacionadas à educação, um dos direitos garantidos e, muitas vezes, não respeitados. Assim, mesmo não sendo uma ativista das causas indígenas, considero a dimensão política dessa pesquisa.

Outros pontos de destaques são as modificações que vêm ocorrendo na Educação Infantil e, diante de tais mudanças, novos olhares e novas posturas são exigidas. A legislação atual e estudos mais recentes trazem a compreensão de criança como um ser do presente e repleto de potencialidades. A percepção de que existem diferentes infâncias exige que a Educação Infantil apresente um currículo que considere e tenha como premissa tais questões.

A criança não mais é percebida como um ser passivo ou um "adulto em miniatura" (ARIÈS, 2006), mas como um sujeito ativo e de direitos, cabendo à escola o papel de construir uma proposta pedagógica que a desenvolva integralmente. Esse entendimento vem alicerçado por inúmeras discussões e lutas históricas. No Brasil, a defesa dos direitos da criança e da Educação Infantil deve ser constante, pois temos muito a avançar. Entretanto, alguns documentos oficiais como a Constituição Federal (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) representam algumas conquistas.

No que se refere à temática, as DCNEI (2009) representam um marco significativo quando o assunto é Educação Infantil indígena. O capítulo do documento em questão, *Proposta Pedagógica e Educação Indígena*, garante a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de fazer a Educação Infantil, no atendimento em Creche e pré-escola, estabelecendo orientações para as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela educação formal dessa etapa.

Sobre o tema foi observada uma maior produção acadêmica no que se refere à Educação Infantil indígena. No entanto, quando o assunto é Educação Infantil indígena e práticas pedagógicas, a produção é mais restrita. Na Plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2009 e 2019, foram encontrados 36 trabalhos, entre teses e dissertações, sobre Educação Infantil indígena, desses, apenas nove são sobre Educação Infantil indígena e práticas pedagógicas.

A delimitação do intervalo de datas dos trabalhos pesquisados adotou como referência a Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), que versa sobre as DCNEI. O documento estabelece o caráter opcional da Educação Infantil para os povos indígenas, deixando claro que cada comunidade deve decidir acerca da educação das suas crianças. Assim, a resolução é considerada um marco importante, pois determina aspectos a serem garantidos em suas propostas pedagógicas.

Dessa forma, os trabalhos analisados já trazem suas reflexões centradas nessa determinação. A tese de Peloso (2015), por exemplo, intitulada *Infância: do e no Campo: um retrato dos estudos pedagógicos*, enfatiza que os povos das comunidades indígenas também pertencem ao campo e suas crianças têm vivências e experiências específicas. Dessa forma, a autora afirma que as infâncias indígenas acontecem em vários contextos e etnias, possuindo uma diversidade nas diferentes comunidades. Mesmo assim, pontos de convergências, a partir dos trabalhos analisados, foram observados acerca da educação das crianças indígenas. A autora traça características dessas infâncias, sendo elas:

a) A infância se caracteriza como uma categoria relacional, os mundos das crianças indígenas e das pessoas adultas não são separados, mas profundamente interligados, a não separação dos espaços garante às crianças a circulação em todos os lugares da aldeia; b) A concepção de infância está diretamente ligada à ideia de circulação livre por toda aldeia. c) As produções infantis são reconhecidas por toda comunidade; d) A criança é entendida como um agente social e político, nela estão depositados as esperanças de manutenção de sua cultura, sua língua e suas tradições; e) O corpo representa a ligação com o mundo. É por meio do corpo e das experiências corporais que as crianças experimentam e são parte do mundo; f) A criança indígena, ao brincar, constrói sua identidade e sua autonomia (PELOSO, 2015, p. 141).

Com base nos achados da pesquisa citada, fica clara a relevância da criança dentro das comunidades indígenas, por isso sua educação é motivo de discussão. Ainda em Peloso (2015), é possível descobrir que alguns povos entendem que a educação proporcionada pelos adultos das famílias, principalmente os mais velhos das aldeias, é suficiente para o desenvolvimento de suas crianças. Outras comunidades já percebem a escola como mais um espaço para que essa criança vivencie aspectos da cultura do seu povo.

A mesma tese lembra que, além disso, pontos defendidos, mas nem sempre respeitados, na Educação Infantil não indígena também ganham destaque na concepção de infância indígena encontrada, sendo eles: a importância das produções das crianças; o reconhecimento do brincar para a construção da sua identidade e autonomia; além do papel dado ao corpo como expressão da linguagem dessa criança. Já outros itens diferem da Educação Infantil não indígena, como a relação interligada entre adultos e crianças e a compreensão de coletividade frente à responsabilidade da criação de cada criança.

Evidentemente, não estamos aqui para enfatizar uma forma de concepção de infância em detrimento de outras. Apontamos diferenças e a prova da diversidade experienciada pelas crianças do Brasil nas diversas formas de viver a sua infância.

As possibilidades de intercâmbio entre as crianças indígenas e as não indígenas é algo possível e recomendado. A pesquisa de dissertação de Cristiane Roberta Lang (2010), intitulada *Encontros Movições: encantamentos e estranhamentos entre a escola e uma comunidade indígena mbyá guarani*, trouxe uma reflexão a partir de encontros entre os sujeitos de duas escolas – a *Escola Municipal de Educação Infantil Pintando o “7”* e a *Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel Luiz* – com a comunidade Mbyá Guarani da Tekoá Yryapu, localizada no município de Palmares do Sul, no Rio Grande do Sul. Trabalhos como esse possibilitam interações e apontam possibilidades de diálogo entre as diferentes culturas, modificando as práticas pedagógicas de ambas.

Outra produção que traz grande contribuição para este trabalho é a dissertação intitulada *A criação do centro de educação e cultura indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia krukutu*, de Edna Ferreira (2012). A mesma apresenta reflexões acerca da educação escolar infantil indígena que se constitui na aldeia Krukutu, localizada em São Paulo. Para isso, levanta o debate sobre categorias importantes, como a diferenciação e a relação entre a educação indígena e a educação escolar, além das características da educação escolar infantil indígena.

Diante do exposto, algumas indagações surgem para a elucidação do problema: Quais os elementos culturais da comunidade Indígena do povo Pitaguary fazem parte do cotidiano dos sujeitos da Escola Municipal Indígena Curumim? Como se caracterizam as práticas pedagógicas, exercidas na sala de atividades, das professoras das turmas de Creche (2 anos) e Infantil V (5 anos) da Educação Infantil?

Com base nesses questionamentos, formulamos a questão central da pesquisa: De que modo as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil da Escola Municipal Indígena Curumim estão relacionadas com a cultura do povo Pitaguary? Será que existe

mesmo uma relação entre elas? Pergunto-me.

Na intenção de responder a tais perguntas, na pesquisa aqui apresentada, é que formulamos os objetivos propostos. Dessa forma, temos como objetivo geral: Investigar a relação entre as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil da Escola Municipal Indígena Curumim com as expressões da cultura, a partir dos conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e memórias do povo Pitaguary. Para isso, os seguintes objetivos específicos se tornam necessários: Identificar os elementos culturais da comunidade Indígena do Povo Pitaguary, percebidos no cotidiano da Escola Municipal Indígena Curumim; analisar os aspectos que constituem as práticas pedagógicas das professoras das turmas de Creche (2 anos) e Infantil V (5 anos) da Educação Infantil, a partir dos planejamentos e estratégias metodológicas utilizadas.

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, caracterizando-se, também, como um estudo de caso de cunho etnográfico. Utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação, o estudo documental, o questionário e a entrevista semiestruturada junto às professoras, sujeitas da pesquisa. Sobre isso, deter-nos-emos mais no capítulo sobre metodologia.

Seguindo na busca de encontrar elementos que indiquem respostas para os questionamentos expostos acima, analisamos os dados e alguns aspectos surgiram nessa caminhada investigativa. Dessa maneira, construímos a escrita do trabalho através desta introdução, seguidas de três capítulos e das considerações finais.

No primeiro capítulo, apresento uma discussão teórica acerca do tema central da pesquisa. Para tanto, o mesmo foi dividido em três subcapítulos: *Os povos indígenas no Brasil e o direito à educação, Cultura na educação infantil, Práticas pedagógicas na educação infantil*. Dessa maneira, trouxe um histórico e uma contextualização da situação dos povos indígenas no Brasil, com foco na etnia do povo Pitaguary; sigo com a concepção de cultura e quais os elementos que constituem a cultura da infância, mais especificamente a cultura da criança Pitaguary; e, no último tópico, as concepções e saberes necessários às práticas pedagógicas, contextualizando a da Educação Infantil indígena. Para tanto, tomamos como referência Zabalza (1998) Abramowicz (2013), Franco (2015), Freire (2011), Oliveira-Formosinho (2007), Laraia (1986).

No segundo capítulo, *A caminhada metodológica*, trago a metodologia de pesquisa. Contextualizo o leitor desde os primeiros contatos com o lócus da pesquisa até o processo de análise final dos dados. Assim, caracterizo o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos da pesquisa, bem como o cronograma em seu tópico final. Para o

referido capítulo, autores como André (2013), Gil (1999), Farias (2010), Minayo (2012), Sarmiento (2011) foram fundamentais para a definição e sistematização das escolhas metodológicas.

No terceiro capítulo, elaboro uma reflexão acerca da relação entre as práticas pedagógicas e a cultura, com o olhar direcionado para a cultura do povo Pitaguary. Dessa maneira, na tentativa de responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa, caracterizo a cultura que se manifesta no cotidiano do povo Pitaguary. Para tanto, a religiosidade trouxe elementos da cultura material e imaterial. Assim, para responder ao segundo objetivo específico, foco nas práticas pedagógicas da educação infantil que se processam na Escola Municipal Indígena Curumim, com os desafios e possibilidades que as professoras das turmas de Creche (2 anos) e Infantil V (5 anos) enfrentam. Para finalizar, na última categoria, elenco elementos que possibilitam refletir acerca do objetivo geral desta pesquisa. Portanto, no capítulo das análises, limites e possibilidades de uma relação entre a prática pedagógica e cultura no contexto da Educação Infantil Indígena, específica da Escola Municipal Indígena Curumim, fazem-se visíveis.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Os povos indígenas no Brasil e o direito à educação

Com o objetivo de contribuir com a questão central deste trabalho, a relação entre as práticas pedagógicas na Educação Infantil e a cultura do povo Pitaguary, trazemos um capítulo que contextualiza os povos indígenas do Brasil e do Ceará, com suas lutas e direitos negados. Diante disso, percebemos a Educação Escolar como um desses direitos. Lembramos que o nosso foco está na etnia Pitaguary e no seu processo de construção da Educação Indígena diferenciada. Para isso, sistematizamos o primeiro capítulo do referencial teórico em quatro subcapítulos: Os direitos dos povos indígenas e suas lutas; Povos indígenas do Ceará e o povo Pitaguary; O direito à educação - a escola diferenciada indígena; Educação da Escola Municipal Indígena Curumim. Assim, vejamos abaixo aspectos referentes a cada um desses itens.

2.1.1 Os direitos dos povos indígenas e suas lutas

Os povos indígenas do Brasil são muitos, por isso, o reconhecimento da diversidade cultural entre as diferentes etnias, assim como a diversidade existente também no interior de cada comunidade indígena, torna-se urgente. Para que se possa entender com mais clareza o cenário geral da vida indígena no Brasil, e, posteriormente, ingressar no estudo acerca da cultura Pitaguary, percebemos como necessário fazer um resgate histórico e trazer ao debate suas lutas e desafios da atualidade.

Iniciamos com algumas indagações históricas, advindas do senso comum, as quais insistem em permanecerem no imaginário e no discurso de alguns brasileiros. Algumas delas são: “No Brasil ainda tem índio?”, “Essa pessoa tem ‘traços’ de índio?”“. Tais questionamentos refletem o desconhecimento histórico e o preconceito da sociedade brasileira frente ao reconhecimento da existência e resistências desses povos há mais de 500 anos neste país.

Para romper com tal entendimento, resta-nos trazer dados que respondam, ainda que de forma parcial, a essas perguntas. Dessa forma, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) se torna uma das fontes de nossa pesquisa. O referido órgão é um instituto público federal, criado em 1934. Dentre outras atribuições, é responsável por realizar o Censo

Demográfico Brasileiro de dez em dez anos. Assim, os dados mais atualizados da realidade brasileira são de 2010, sendo o próximo realizado em 2020. E sobre a questão indígena, destaca-se que:

No Censo 2010, o IBGE aprimorou a investigação sobre a população indígena no país, investigando o pertencimento étnico e introduzindo critérios de identificação internacionalmente reconhecidos, como a língua falada no domicílio e a localização geográfica. Foram coletadas informações tanto da população residente nas terras indígenas (fossem indígenas declarados ou não) quanto indígenas declarados fora delas. Ao todo, foram registrados 896,9 mil indígenas, 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural [...] O Censo 2010 investigou pela primeira vez o número de etnias indígenas (comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais), encontrando 305 etnias, das quais a maior é a Tikúna, com 6,8% da população indígena. Também foram identificadas 274 línguas indígenas (IBGE, 2010).

Mesmo que o cenário possa sofrer alterações, já que a data do próximo censo seja no de 2020, através do censo de 2010 é possível perceber que temos sim indígenas no Brasil, e que eles se identificam como indígenas, tanto morando na zona rural quanto urbana, estando aldeados ou não. Assim, a busca em definir quem é ou não indígena, tendo como parâmetro os estereótipos, torna-se superficial. E, ainda, podemos afirmar que mesmo depois de tantos massacres, a diversidade de etnias ainda resiste.

Sobre a compreensão dessa diversidade, e para que não tenhamos uma visão generalizada desses povos, na produção denominada Dicionário da Educação do Campo (2012), a autora Marilda Teles Maracci, ao discutir “Povos Indígenas” nos traz a seguinte referência:

Povos Indígenas é a expressão genérica comumente utilizada para referir-se aos grupos humanos originários de determinado país, região ou localidade, os quais, embora bastante diferentes entre si, guardam semelhanças fundamentais que os une significativamente, principalmente no que diz respeito ao fato de cada qual se identificar como uma coletividade específica, distinta de outras com as quais convive e, principalmente, com o conjunto da sociedade nacional na qual está inserida (MARACCI, 2012, p. 120).

Acima, vemos como os povos indígenas são chamados de grupos humanos “originários” e suas diferenças e semelhanças são colocadas em pauta. Dessa maneira, ao estudar o modo de vida, a educação e as formas de representação cultural que o povo Pitaguary manifesta, é necessário o entendimento de que ele possui uma identidade que o assemelha aos demais povos indígenas, mas que guarda elementos culturais próprios de sua comunidade.

Ainda sobre a denominação utilizada no Brasil ao se referir a esses povos, Maracci (2013) destaca que “[...] além de indígenas, outras expressões também são utilizadas para denominar esses povos: autóctones, aborígenes, nativos e originários. Por conta das diversas semelhanças que unem os povos indígenas originários das Américas, há quem também se refira a eles como ameríndios” (p.121).

Com tudo isso, a existência dos indígenas no Brasil é inquestionável, e, como tal, são seres de direitos. Mas se pode dizer que os direitos dos povos indígenas neste país não vêm sendo garantidos desde a colonização. No período colonial, o direito à vida do índio foi negado com a escravidão do trabalho indígena, e, a partir do século XIX, vimos a terra se tornar o objeto de maior cobiça do *homem branco*.

A produção do Governo do Estado do Ceará, intitulada *Coleção Índios do Ceará - O livro da vida Pitaguary – volume II* (2007), mais especificamente no capítulo denominado *Conversando sobre o direito indígena*, traz referências de alguns documentos legais ao dialogar sobre a negação do direito à terra dos povos originários do Brasil. Assim, as datas merecem destaque para que se possa compreender historicamente a caminhada de luta dos povos indígenas no Brasil.

Dessa forma, tal produção afirma: “[...] o direito indígena às terras, no Brasil, embora desrespeitado com uma violência sem igual, está na lei e na palavra” (2007, p.11). Para exemplificar, cita documentos relevantes da História do Brasil, referentes ao direito as terras dos povos indígenas, sendo eles: o Alvará de 1º de abril de 1680 e a Lei nº 601 de 1850. Logo mais, a legislação aqui apresentada será mais detalhada.

No entanto, gostaríamos de citar, ainda, a afirmação, na mesma produção exposta acima, de que o não reconhecimento dos povos indígenas do Brasil possui uma intencionalidade: “É então que para se tomar a terra uma forma muito fácil é usada: nega-se a existência de índios ou da identidade indígena. E se não há índios, não há direito indígena: esse é o jogo e a trapaça histórica” (2007, p. 11).

Dessa maneira, aqueles que continuam proclamando a não existência dos povos indígenas no Brasil contribuem para que os direitos sociais desses povos, que indiscutivelmente existem e resistem todos os dias, sejam negados. Destacamos aqui o direito a terra, pela importância que esse elemento tem para os povos de todas as etnias, assim como pelo tempo a que ele vem sendo negado. Além disso, a usurpação desse direito ameaça a garantia de outros direitos, tais como o direito à saúde e à educação indígena diferenciada, sendo esta última tão cara para a temática deste trabalho.

Para uma maior compreensão da defesa do direito a terra, retornamos aos

documentos oficiais acima anunciados. Dentre eles, temos o Alvará de 1º de abril de 1680, que considera os indígenas como “primeiros e naturais senhores de suas terras”, como está expresso no trecho abaixo, transcrito e exposto no site da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ao dialogar sobre direito originário. Vejamos:

[...] E para que os ditos Gentios, que assim decerem e os mais, que há de presente, melhor se conservem nas Aldeias: hey por bem que senhores de suas fazendas, como o são no Sertão, sem lhe poderem ser tomadas, nem sobre ellas se lhe fazer moléstia. E o Governador com parecer dos ditos Religiosos assinará aos que descerem do Sertão, lugares convenientes para neles lavrarem, e cultivarem, e não poderão ser mudados dos ditos lugares contra sua vontade, nem serão obrigados a pagar foro, ou tributo algum das ditas terras, que ainda estejam dados em Sesmarias e pessoas particulares, porque na concessão destas se reserva sempre o prejuízo de terceiro, e muito mais se entende, e quero que se entenda ser reservado o prejuízo, e direito os Índios, primários e naturais senhores delas (FUNAI, on-line).

Tal documento se tornou um marco importante, por ser o primeiro reconhecimento, pelo Estado português, da autonomia desses povos e, mais tarde, a Lei nº 601 de 1850 (BRASIL, 1850) — sancionada pelo imperador Pedro II —, também conhecida como a Lei de Terras, acaba com o regime de sesmarias (distribuição de terras pelo Estado). Dessa maneira, a Lei de Terras estabelece que as aquisições de terras se darão exclusivamente por compra e não mais pelo sistema de sesmarias.

A lei, determinação oficial e obrigatória, muitas vezes se torna-se palavra morta na realidade deste país. Ou seja, possui legitimidade, mas não é cumprida. No caso das questões relacionadas aos direitos indígenas, apenas a elaboração de alguns documentos oficiais não foi suficiente para o respeito e o reconhecimento desses direitos. A luta do movimento indígena se torna necessária, tanto para a fiscalização de direitos já garantidos como para a garantia da ampliação constante desses direitos.

No século XX, a luta continua e se intensifica pela garantia desses direitos. O tema da demarcação das terras surge e recebe amparo na Lei 6001/73, conhecida como Estatuto do Índio.

Tal documento é visto como avanço, mas ainda não atende às necessidades desses povos, pois no que se refere a terra, considerava a moradia fixa associada exclusivamente ao trabalho de agricultura, assim desconsidera as atividades de subsistência de vários povos, como a caça, a pesca e a coleta. Vale dizer que reconhecer essas e outras atividades exigiriam extensões mais amplas de terra, e para isso novas lutas seriam necessárias.

Desse modo, somente no contexto de redemocratização do Brasil, pós anos 1980, e, mais precisamente, com a Constituição de 1988, aspectos relacionados ao direito da pessoa

indígena foram mais bem determinados. Além de trazer em seu conteúdo o princípio da diversidade cultural, não só defendendo o respeito aos diversos povos, mas determinando a promoção dessa diversidade em todo o país, a constituição se torna reflexo de um tempo histórico que tem como premissa a democratização de direitos e a garantia da dignidade da pessoa humana.

Dessa maneira, sendo reconhecida como principal marco legal do país, a Constituição de 1988 traz um capítulo específico acerca dos indígenas, sendo o Capítulo VIII – Dos Índios. Nele, é mantido o direito “originário” sobre a terra, dando competência à União para a sua demarcação. Além disso, traz o reconhecimento dos elementos culturais que fazem parte da vida social dos povos indígenas, tais como crenças, costumes, tradições e línguas, como podemos ver na citação abaixo:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. § 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes (BRASIL, 1988).

E por que a terra merece lugar de destaque, mesmo não sendo a discussão central deste trabalho? A terra, para a condição de vida do indígena, é um direito que garante muitos outros, tais como: o direito à preservação da sua cultura, da sua religiosidade, da sua saúde e da sua educação, constituída também por uma escola indígena diferenciada. Os povos indígenas possuem o direito de viver em comunidades que reconheçam a cultura específica que possuem, com suas lideranças e suas memórias. Dessa forma, necessitam de um atendimento de saúde diferenciada, que reconheça os saberes do seu povo, os quais podem surgir de “rezadeiras”, “parteiras”, “pajés”. Nesse mesmo processo, temos a exigência de uma educação diferenciada, que não discrimine os conhecimentos, saberes e modo de vida desses povos.

Para tanto, esses direitos dificilmente serão garantidos sem que os povos indígenas tenham suas terras demarcadas, seu espaço físico definido. A terra, lugar onde cada etnia possui o direito de viver do seu modo, é também vista como espaço sagrado, tanto pela proteção dos antepassados que lá viveram, quanto pela presença da natureza protetora. Assim, dialogar sobre cultura e educação aponta como premissa conversar também acerca da questão

territorial.

Hoje, diante dos novos ataques e desrespeitos que esses povos vêm enfrentando na sociedade brasileira, a demarcação das terras indígenas é percebida como uma questão de grande relevância política e estrutural do planeta. O assunto traz à tona questões de grande preocupação ambiental, já que as terras que não são “protegidas” pelos indígenas são terras exploradas e desmatadas. Dessa forma, a causa indígena também se tornou causa de toda sociedade civil.

Contudo, podemos falar, ainda, sobre o desrespeito à pessoa humana. A proibição do indígena de ser quem ele é, com suas crenças, seus valores, sua cultura, sua forma de educação. Existe uma dimensão difícil para o não indígena compreender que é a relação do índio com a natureza, materializada na terra. Para o mesmo, a terra é sagrada, é espaço de conexão com a ancestralidade. A sociedade capitalista, da produção, do descarte, do supérfluo, da rapidez, da constante mudança, possui barreiras para entender e respeitar outros valores. Sendo eles, muitas vezes, contraditórios a essa sociedade, como a evidência da coletividade em detrimento do individualismo, e do respeito ao meio ambiente em detrimento da exploração dos recursos naturais.

Diante dessa percepção de mundo, muitas vezes obstáculo para os interesses dessa sociedade capitalista, os ataques e ameaças por parte do Estado seguem. Assim, surgem Propostas de Emenda Constitucionais que representam retrocessos à defesa dos direitos indígenas. Uma delas é a PEC 215/2000⁴, que propõe que o poder de demarcação de terras indígenas e quilombolas passe do Executivo para o Congresso. No atual governo, após declarações negativas do presidente em exercício sobre a demarcação das terras indígenas, o assunto impõe resistência por parte dos defensores da causa indígena.

Assim, as invasões, por parte de fazendeiros, grileiros e extrativistas, a terras em processos de demarcação, e terras até já delimitadas, vem se tornando cada vez mais comum. Dessa maneira, muitos indígenas estão perdendo os seus territórios, e, com isso, o direito à vida com todas as suas expressões.

O povo Pítaguary não está desassociado e nem desarticulado das lutas indígenas, mas possui sua própria história e articulações específicas. Assim, no tópico que se segue, o foco será dado à história, à descrição da cultura de tal etnia, na compreensão de entender quais elementos fazem parte da educação indígena diferenciada, especificamente na Educação

⁴ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562>. Acesso em: 10 out. 2019.

Infantil, que se processa no seio dessa comunidade.

2.1.2 Povos indígenas do Ceará e o povo pitaguary

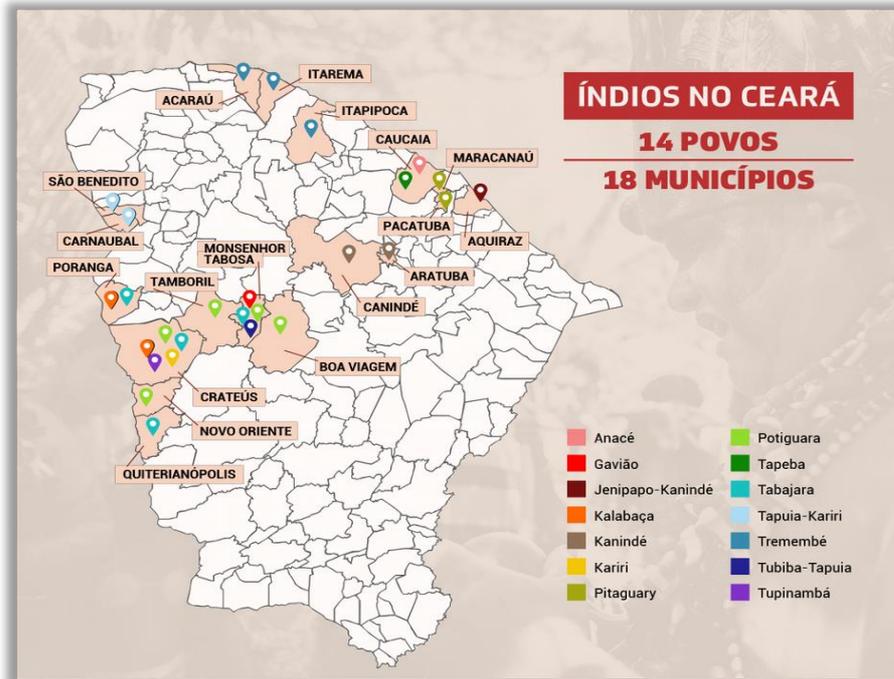
Historicizar um período ou a cultura de um povo, com toda a sua plenitude e organicidade, não é tarefa fácil. Por isso, não temos tal intenção ou pretensão. Aqui, o exercício é mostrar alguns aspectos marcantes desse povo no que se refere à história cronológica destacada na literatura, pontuando elementos culturais, materiais e imateriais, que estão vivos, ainda hoje, no imaginário e cotidiano do povo Pitaguary.

Iniciamos pela contextualização dos povos indígenas do Ceará. Sobre o assunto, a produção Povos Indígenas no Ceará: organização, memória e luta (SEDUC, 2007), apresenta a caminhada histórica, aspectos culturais e situação atual dos principais povos indígenas do Ceará. Dentre eles, estão inseridos o povo Pitaguary e outros, tais como: Anacé, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kanindé, Kariri, Potiguara/ Potyguara, Tabajara, Tapeba, Tremembé e Tubiba-Tapuia. Tal produção mostra pontos comuns de luta desses povos, como a questão central da terra e suas especificidades.

Os dados acima são datados do ano de 2007. Hoje, após lutas constantes, novos povos foram reconhecidos, assim como o aumento da sua população. Assim, tais dados ampliam a realidade apresentada no documento anterior. Como consta no site do Governo do Estado do Ceará⁵, tem-se atualmente 14 povos, ocupando 18 municípios no estado. Além dos já citados, foram incluídos os Tapuia-Kariri e os Tupinambá. O mapa abaixo contextualiza a situação dos povos indígenas atualmente no estado do Ceará.

⁵ Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/04/16/todo-dia-e-dia-de-indio-quais-sao-os-povos-indigenas-do-%20ceara/>. Acesso em: 10 out. 2019.

Figura 1- Índios no Ceará



Fonte: Governo do Estado do Ceará.

Dados que falam sobre a realidade dos povos indígenas são fundamentais para compreendermos quais as condições de vida que lhes são garantidas. Assim, a produção Situações dos Povos Indígenas do Ceará (ADELCO, 2019) traz dados referentes ao processo de demarcação das terras, conflitos territoriais, formas de organização política, tipos de associações indígenas e políticas públicas das quais esses povos têm acesso.

A referida produção confirma a existência de 14 povos no estado do Ceará, divididos em 18 municípios, apontando, ainda, a presença de outros dois povos, Paiacu, de Beberibe, e Kariri, de Crato, ambos reconhecidos pelo Movimento Indígena do Ceará, mas não pelo Estado. Sobre o processo de demarcação de terras, o documento afirma que apenas um dos povos tem terras homologadas: os Tremembés, de Acaraú e Itarema.

Sobre o processo de aquisição das Terras Indígenas (TI), o documento aponta as fases administrativas necessárias para que se consiga a demarcação. Assim, temos:

- 1) Em estudo: Realização dos estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, que fundamentam a identificação e delimitação da terra indígena.
- 2) Delimitadas: Terras que tiveram os estudos aprovados pela Presidência da Funai, com a sua conclusão publicada no Diário Oficial da União e do Estado, e que se encontram na fase do contraditório administrativo ou emanáse pelo Ministério da Justiça, para decisão acerca da expedição de Portaria Declaratória da posse tradicional indígena.
- 3) Declaradas: Terras que obtiveram a expedição da Portaria Declaratória pelo Ministério da Justiça e estão autorizadas para serem demarcadas fisicamente, com a materialização dos marcos e georreferenciamento.
- 4) Homologadas: Terras que possuem os seus limites materializados e georreferenciados,

cuja demarcação administrativa foi homologada por decreto Presidencial. 5) Regularizadas: Terras que, após o decreto de homologação, foram registradas em Cartório em nome da União e da Secretaria do Patrimônio da União. No processo de regularização também deverá ser realizada a desintrusão com a remoção e eventual indenização das famílias de não índios que habitam na Terra Indígena (ADELCO, 2019, p. 39).

O conhecimento da sistematização desse processo, com todas as suas etapas, torna-se relevante para que tenhamos a compreensão de que existem passos Legais a serem tomados no processo de demarcação, tornando o direito dos povos indígenas garantidos. No entanto, a demora nos processos e o pouco avanço nas etapas tornam o direito a terra negado a muitos povos, exigindo força e resistência de quem defende tal direito.

Dessa maneira, acerca dos aspectos referentes ao Povo Pitaguary, precisamos situar o leitor geograficamente. Os Pitaguary vivem em uma área *ao pé da serra*, situada entre os municípios de Maracanaú e Pacatuba, ambos inseridos na região metropolitana de Fortaleza, e distantes 26 Km da mesma. Assim, o povo Pitaguary está dividido entre as terras dos municípios de Maracanaú e Pacatuba. Atualmente, no Município de Maracanaú se encontram as seguintes comunidades: Horto, Olho D'água, Aldeia Nova, Santo Antônio do Pitaguary, Aldeia Central, e, no município de Pacatuba, a comunidade da Monguba. Importante dizer que todas as comunidades estão inseridas em áreas rurais.

Atualmente, a área se encontra cercada por uma concentração de indústria e um contexto de urbanização crescente. Dessa forma, ao tentar entender o modo de vida, as formas e as condições de renda desse povo, é preciso considerar esse contexto geográfico e ter uma visão sócio-histórica das situações de vida. Aqui, não se tem o entendimento de que o índio deixa de ser índio ao trabalhar fora da agricultura e da sua mata. A leitura da realidade precisa perceber além do óbvio.

Para este estudo, a etnia Pitaguary ganha destaque, mas não desconsideramos reivindicações, lutas e união dos outros povos em suas principais pautas pela garantia de direitos sociais no contexto brasileiro. No que se refere ao povo Pitaguary, o documento *Povos Indígenas no Ceará: organização, memória e luta* (SEDUC, 2007) traz os dados de uma população estimada em 2.800 habitantes, estando dividida entre 540 famílias, apresentando as terras indígenas em processo de demarcação física.

O povo Pitaguary, através de suas lutas, ocupa um papel social importante no reconhecimento da cultura do povo indígena do Ceará. Para delimitar historicamente sua trajetória até aqui, recorreremos aos documentos oficiais e produções acadêmicas que fazem resgates específicos a partir do interesse de cada uma.

Nesse processo, destaca-se o então cacique Daniel Araújo, falecido em 18 de abril de 2016, liderança indígena do povo Pitaguary por cerca de 30 anos. O cacique Daniel, como todos o chamavam, era um dos mais influentes líderes na luta por demarcação de terras indígenas em todo o Nordeste. Sua liderança era espiritual e política, tendo sua palavra amplamente respeitada pela comunidade e pesquisadores que visavam entender e recontar a história desse povo.

Assim, na busca de trazer à tona a origem dos Pitaguary, nos escritos dos *Povos Indígenas no Ceará: organização, memória e luta* (SEDUC, 2007), é declarado que “[...] segundo o atual Cacique Daniel Araújo, são provenientes dos Potiguaras, etnia do tronco linguístico Tupi-Guarani. Suas terras foram invadidas, forçando a maioria dos índios a migrarem para bairros de Maracanaú e Pacatuba” (SEDUC, 2007, p.22)

A palavra e a opinião do cacique Daniel estão presentes em diversos trabalhos, dentre eles também se destaca a Dissertação de Mestrado de Pinheiro (2002), intitulada *Arte de contar, exercício de rememorar: História, memória e narrativas dos índios Pitaguary*. Nela, o cacique também relembra a história do seu povo e sua relação com a etnia Potiguara. É o que nos conta Pinheiro, a seguir:

Os Potiguaras eram um povo daqui. Um povo que foi de terra em terra, expulso daqui e d'acolá. Os Potiguara passaram e ficaram aqui, deixaram suas raízes e seu povo aqui. Quando saíram, deixaram sua raça Potiguara aqui. [...]. E hoje é os Pitaguary, Potiguara, Tapeba, Tremembé, Jenipapo-Kanindé, tudo é um povo só, tudo é quase uma aldeia só. A diferença é uma pequena distância. Não é fora do Ceará. Então, por isso, é um povo só, não tem diferença nenhuma. [...] Os Potiguara saíram antes, mas deixaram seu povo aqui também, e o sangue indígena sempre tá junto com os outros. [...] O espírito dos índios está sempre junto com os outros. A união dos índios é isso, é de estar tudo junto numa luta, numa batalha, num debate. É porque, na realidade, estavam todos juntos no passado. Eram obrigados a se deslocarem de uma aldeia para a outra e se distanciarem por causa do expulsamento que havia e que obrigava os índios a sair e ir pra outras aldeias e procurar cada qual se dividir. Ficar uma aldeia acolá... ficar os Tremembé acolá, Jenipapo-Kanindé pra acolá, o outro lá em Aratuba (os Canindé), os Tapebas pra acolá... Por que? Porque tem que ficar uma cidade no meio! Tem que passar um rio no meio! Tem que construir uma avenida! Tem que ter não sei o quê aqui, e os índios daqui tem que sair pra acolá! Então são os índios que são desunidos? Não. As pessoas procuraram desunir os índios, só que não conseguiram. Jamais alguém conseguirá desunir os índios! (Daniel Araújo, 49) (PINHEIRO, 2002, p. 60).

No referido trabalho, o cacique Daniel apresenta uma ligação entre os indígenas da etnia Potiguara e os Pitaguary. Nos documentos oficiais dos séculos XVII, XVIII e XIX, o termo Pitaguary, designado de origem Tupi, faz referência a um lugar de serra, um sítio ou um terreno, e o termo é reconhecido como uma variável do nome Potiguara, etnia que ocupava terras na costa cearense.

Assim, após um contexto de colonização, desde o século XVII, por parte dos portugueses e holandeses. A legislação de 1680 e, depois, a de 1850, trouxeram o fim do regime de sesmarias, conhecido como a Lei de Terras. A partir de então, o chefe indígena Marco Arcoverde e outros índios conquistam o direito de registrar no cartório do Maranguape as terras de Santo Antonio de Pitaguary como sendo de posse exclusiva dos índios da localidade. Evidentemente, tal conquista não cessa a luta por essas terras, e, até hoje, a posse e a demarcação das terras do Povo Pitaguary exige resistência.

Assim, após os anos 1990, a luta pela devolução dessas terras se intensifica e uma articulação política começa a renascer na busca da afirmação identitária e étnica desse povo. Nesse contexto, alguns indígenas moravam de aluguel e outros permaneciam no aldeamento, sendo explorados pelos fazendeiros, obrigados a pagarem com produção agrícola aqueles que haviam se apropriado das suas terras. Aqui se presenciava uma nova forma de escravidão sofrida pelos indígenas. A História mostra (MARX, 1988) que a exploração do homem é característica marcante na sociedade de classes. Assim, as formas se modificam, mas os povos minoritários continuam sendo vítimas de exploração.

Após algumas lutas, em 1993, através de um projeto de lei da Câmara Municipal de Maracanaú, 107 hectares (ha) de terras foram cedidos ao povo Pitaguary. Logo após, muitas famílias que haviam se retirado retornaram para a área indígena, mais especificamente para a localidade da Aldeia Nova dos Pitaguary. Mais tarde, em 1997, o Grupo de Trabalho (GT) da FUNAI iniciou estudos na comunidade para identificação e delimitação das Terras Indígenas Pitaguary.

Tomando como base tal estudo, foi possível identificar e delimitar 1.735,60 ha. Desses, somente 107 foram ocupados, e, em um contexto mais atual, tem-se a ocupação de 700 ha. Pode-se dizer que a luta do povo Pitaguary é constante, pela retomada do restante das terras e por condições dignas de vida, nas quais a defesa pelos direitos sociais se torna pauta principal.

Através da produção já citada, intitulada Situações dos Povos Indígenas do Ceará (ADELCO, 2019), constatamos que hoje as terras indígenas do povo Pitaguary se encontram declaradas, esperando “[...] as próximas fases de pagamento de benfeitorias de boa-fé e desintrusão dos ocupantes não indígenas e homologação da TI” (p. 48). Ainda em uma atualização dos dados, tem-se que após recente decisão judicial do Tribunal Regional Federal foram excluídas 336 ha da área total. Como isso, atualmente as TI Pitaguary tem apenas 1100 ha de área.

Para o referido estudo, o foco é a identificação de alguns elementos culturais

presentes na vida do povo Pitaguary, mais especificamente da comunidade Santo Antonio do Pitaguary. Ainda recorrendo ao trabalho de Pinheiro (2002), através das narrativas coletadas das grandes lideranças da comunidade, a identificação da “mangueira centenária”, também conhecida como “mangueira sagrada”, a natureza; a caipora e o Toré, são reconhecidos como elementos marcantes da cultura desse povo.

Para tanto, tomando como base a produção do Governo do Estado do Ceará, intitulada Coleção Índios do Ceará, O livro da vida Pitaguary – volume II (SEDUC, 2007), a identificação desses elementos culturais se ampliam e são citados aspectos da cultura material e imaterial como constituinte da história dessa comunidade. Sendo alguns deles: o açude da Aldeia Santo Antonio do Pitaguary, novamente a “mangueira centenária”, a cobra preta, a cafua do santo Antonio, Santo Antônio do Buraco, A pedra do frade, e, mais uma vez, a caipora.

Dessa maneira, o diálogo segue em uma maior exposição de alguns desses elementos. O primeiro deles, “A mangueira Centenária”. A referida árvore é respeitada, sendo considerada um símbolo de resistência da luta do povo Pitaguary. No passado, muitos indígenas foram torturados aos pés dela. No presente, é vista como guardiã desse povo, símbolo da “mãe natureza” que protege e abençoa os moradores da comunidade.

Sobre “A história da mangueira centenária”, temos:

A mangueira sagrada é uma das mais antigas da terra Pitaguary. Na mangueira, os brancos amarravam os índios escravos e ali mesmo davam muitos castigos. Depois de açoitados, os índios eram jogados dentro de uma tanque cheio de água com sal. Depois de toda a tortura os índios ficavam presos em um quarto fechado, chamado cafua, durante vários dias e sem comida. Por causa dessa lembrança, o cacique, o pajé e muitos de nosso povo Pitaguary fazem romaria até a mangueira centenária. Se antes éramos escravizados amarrados na mangueira, lutamos e hoje estamos livres. A mangueira representa para nós uma força da natureza. E a força de não esquecer. Nós Pitaguary acreditamos que a Mangueira dá ânimo para nossa luta pela demarcação das terras indígenas. Todo ano, no dia 12 de junho, é realizado um momento em que todos festejamos, bebemos água de mani e mocooró, bebida feita de caju, dançamos e pedimos força a Deus para continuar a luta por nossos direitos. Em um desses encontros a mangueira respondeu ao apelo dos índios: chorou. Os índios perceberam que aquele sinal representava uma resposta. Por tudo isso, a mangueira sagrada fica sempre na memória do povo Pitaguary. (Joana, Valdemira, Cleudes, Fernando, Aparecida, Odaiza, Vitória, Régia, Gerliene, Bernadete e Ceixa) (SEDUC, 2007).

Hoje, esse elemento cultural da comunidade se torna símbolo de memória da história desse povo e lugar materializado de articulação política. Reuniões e encontros com lideranças indígenas ainda são realizadas aos “pés” da Mangueira. A data de 12 de junho, a qual é destacada na referência acima, é vista como um dia de luta para muitos indígenas

Pitaguary, percebida por muitos como mais importante do que a data nacionalmente conhecida como Dia do Índio (19 de abril).

A mangueira anteriormente era vista como “maldita”, por ter sido lugar de muitas torturas. No entanto, ela “chorou”. Caiu água dela, em pleno verão. E, a partir de então, é considerada “sagrada” e nela se cultua a ancestralidade daquele povo. Na referida data, tem-se o culto aos mortos, a palavra das lideranças atuais, a “dança” do Toré. É uma data viva na comunidade e repleta de significações.

Seguindo com a exposição dos mais representativos elementos culturais, chega-se ao Toré, experiência que envolve a expressão cultural, a religiosidade e a articulação política. É palavra viva nos diversos espaços da comunidade.

O Toré é visto como expressão espiritual-religiosa, não específica da comunidade Pitaguary, mas praticada por muitas etnias indígenas da região nordestina. Assim, pode-se falar na existência de “Torés” no contexto da cultura indígena nordestina, sendo presenciados em estados como, por exemplo: da Bahia, entre os Kiriri, Pataxó e Tumbalalá; do Alagoas, entre os Kariri-Xokó, Kalankó; e de Pernambuco, do Ceará e da Paraíba.

No Toré, os indígenas afirmam e reafirmam suas identidades. Dessa forma, cada comunidade possui suas especificidades nos modos de dançar, nas indumentárias e utensílios que utilizam. Ao se referir a tal manifestação, alguns falam “brincar”, “cantar”, e outros “dançar”. Importante relatar é que o respeito de quem o pratica está sempre presente.

Assim, Pinheiro (2002), ao analisar a fala e a memória das grandes lideranças do povo Pitaguary, contextualiza a representatividade do Toré para a comunidade e o define:

Assim como o Toré, que de “brincadeira” passou à “arma de guerra”, de ritual místico passou à estratégia política, as narrativas, além do seu caráter lúdico e pedagógico, além de estruturarem a vida social do grupo em muitos aspectos, passaram a ser instrumentos eficazes na demarcação da(s) singularidade(s) do grupo. Uma singularidade que se quer dizer histórica, política e cultural. Assim, a atividade de rememorar e narrar tem uma importância que extrapola o âmbito da socialização interna do grupo (PINHEIRO, 2002, p. 85).

Assim, através do Toré se pode conhecer a religiosidade, a movimentação política, as produções materiais e imateriais desse povo. Evidentemente, elencar os pontos e manifestações em sua totalidade não seria possível em um capítulo. Por isso, alguns foram apenas citados, mas destacamos importância e respeito a todos no processo de construção desse povo.

Nesse processo de entendimento dos direitos negados aos povos indígenas, tem-se

a educação como um dos principais deles, sendo especificamente para este trabalho, categoria fundamental. Por isso, no tópico seguinte, a construção história e política da escola diferenciada indígena será traçada.

2.1.3 O direito à educação - a escola diferenciada indígena

A educação é um direito dos povos indígenas. Evidentemente, já existe uma educação informal, não sistematizada, que se processa no cotidiano dos integrantes dessas comunidades e são percebidas e consideradas quando refletimos acerca das possibilidades educativas da comunidade específica dos Pitaguary. Assim, o ensinamento dos mais velhos para os mais jovens, as aprendizagens através da coletividade e a relação com a natureza, são exemplos dessa educação secular.

Este trabalho pretende refletir sobre a educação sistematizada que os povos indígenas vêm tendo acesso. Sobre as potencialidades que a educação pode apresentar na vida dos povos indígenas, Babi Fonteles (2015) faz a seguinte reflexão:

A educação pode contribuir nos “processos de subjetivação dissidentes”, que potencializam os sujeitos e suas coletividades, para se assumirem como protagonistas do próprio destino, transformando suas vidas a partir da máxima do poeta, quando diz “Gente é prá brilhar, e não prá morrer de fome” (Caetano Veloso) (FONTENELES, 2015, p. 10).

Nesse sentido, o autor reconhece que o acesso à educação formal pode transformar o homem, ampliando seus horizontes. Na mesma medida, a educação ainda se revela como emancipadora, contribuindo com o modo de vida indígena que tem a coletividade como princípio. Assim, ao ter acesso aos processos educacionais, o homem se forma e se transforma para ele e para o outro.

Na tentativa de compreender a historicidade desses processos educativos, a produção do Governo do Estado do Ceará, *Coleção Índios do Ceará - O livro da vida Pitaguary – volume II* (SEDUC, 2007), traz a delimitação de datas, acontecimentos e documentos relevantes para o debate.

Dessa forma, através do estudo de tal produção, deve-se lembrar de que os jesuítas tiveram influência por um período muito extenso, séculos XVI e XVII. A partir do século XVIII, com a expulsão dos jesuítas pelos espanhóis e surgimento do período pombalino, nome dado pela presença marcante do Marquês de Pombal nesse processo, algumas reformas que influenciaram a educação foram implementadas (SEDUC, 2007).

Para a compreensão da educação no contexto dos povos indígenas, o período pombalino deixa como marco a divulgação de dois documentos que dão novas orientações relacionadas aos indígenas e quem convive com eles: *Diretórios dos Índios e Apontamento para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil*.

O primeiro documento, datado de 1757, dentre outras coisas, trazia o fim das missões e uma série de mudanças para o cotidiano dos povos indígenas, sendo alguns deles: aprendizado da língua portuguesa; a obrigatoriedade de roupas; além da utilização de nomes e sobrenomes portugueses, proibindo os indígenas de usarem os seus nomes de origem.

O segundo foi um projeto de lei escrito por José Bonifácio de Andrada e Silva, em 1823, e deveria ser incluído no texto da Constituição, mas isso não ocorreu. Foi anunciado como um programa de integração dos índios à sociedade nacional. A miscigenação era vista como essencial nesse processo de integração. Também defendia o fim da escravidão e a civilização dos índios do Brasil. Para Bonifácio, os índios poderiam se tornar homens “civilizados” a partir de métodos e práticas adequadas, assim a catequese era ação fundamental.

Em 20 de junho de 1910, através do Decreto nº 8.072 (BRASIL, 1910), foi criado o Serviço de Proteção aos Indígenas (SPI), que tinha como objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional. A criação de tal órgão estabelece a separação entre Igreja e Estado, como determina o sistema republicano. Uma das ações foi afastar a Igreja Católica da catequese indígena. Outra legislação importante é o Decreto nº 5.484 (BRASIL, 1928), de 1928, mesmo não trazendo algo específico acerca da educação formal, apresentava determinações sobre a administração da vida indígena. Nela, um aspecto essencial é a definição e a classificação legal dos índios. Com tudo isso, a percepção é de que existia um projeto de Brasil, no qual o indígena deveria se tornar mão de obra produtiva. Nesse sentido, os processos educacionais deveriam seguir nessa direção.

A Igreja Católica e o Estado disputam da soberania dos processos educacionais do Brasil, desde a colonização. Nesse processo, os indígenas também se tornaram motivo de concorrência para essas duas instâncias de poder. E as práticas educativas vivenciadas pelos indígenas estiveram sempre a serviço de algum interesse, ou da Igreja ou do Estado. Sobre essas práticas, lembramos o que Saviani (2007) esclarece: “Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (p. 6).

A educação também estava na categoria assistencial do SPI. Para tanto, não teve

pretensões emancipatórias-políticas, e sim ensinamentos ligados às novas técnicas e práticas agrícolas, e novas orientações referentes aos cuidados corporais, como o uso de vestimentas e o ensino de práticas higiênicas. A alfabetização das crianças e adultos das comunidades indígenas esteve ligada, desde os aldeamentos missionários até a intervenção dos postos do SPI, ao adestramento e subordinação de saberes do homem branco.

A educação formal indígena ainda não estava estabelecida com a criação da SPI, mas muitas intervenções no que se refere ao ensino informal já estavam atuando. As inovações culturais eram uma delas, prevendo possíveis mudanças nos locais de habitação dos índios. Importante dizer que muitas dessas modificações, defendidas como inovações, podem ser interpretadas como ações referentes ao processo de extermínio da cultura tradicional indígena. Dessa forma, o trabalho indígena, ligado à agricultura, manejo da terra, foi um dos primeiros espaços que presenciou modificações com a difusão das novas tecnologias agrícolas. O modo de trabalhar na agricultura no indígena foi se modificando com a presença de máquinas, antes mesmo de um processo educacional/técnico para o manejo dessas novas tecnologias.

A escola diferenciada só começa a se estabelecer mesmo a partir do Estatuto do Índio, com a Lei nº 6001 de 1973 (BRASIL, 1973). O diferencial de tal documento é a proposição do ensino da língua indígena nas suas escolas. Outro marco referencial é a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Sobre elas, podem-se trazer dois artigos específicos, sendo eles:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, a língua materna desses povos, elementos de extrema relevância para a manutenção das culturas indígenas específicas, nem sempre é vivenciada nas aldeias e a língua portuguesa se apresenta com soberania. Seguindo tal caminhada, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 — LDB — (BRASIL, 1996) trouxe contribuições significativas também, principalmente ao estabelecer a educação indígena como dever do Estado. Dessa maneira, em 1991, é transferida para o Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade

acerca da educação escolar indígena, retirando da FUNAI tal função. Assim, a construção das Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1993, e a Resolução nº03/CEB-CNE, de 10 de novembro de 1999, que dita as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, trazem uma maior orientação e sistematização dos trabalhos que devem ser realizados nessas escolas.

Mas, diante de tantas defesas e lutas para que a construção da escola indígena respeite a cultura do seu povo, questionamo-nos se a escola para os povos indígenas tem mesmo tido esse significado. Se tem sido representação de um ato ético e político para a comunidade. Se a prática pedagógica do educador indígena tem estado relacionada com as questões sociais da comunidade, refletindo constantemente sobre o sentido permanente da herança cultural desse povo. Evidentemente, sabemos que cada escola indígena diferenciada possui seus desafios e uma realidade específica. Assim, não queremos apontar um tipo ideal de escola, nossa intenção não é homogeneizar, e sim reconhecer as diferenças.

Seguindo com os seguintes questionamentos, o próximo tópico pretende trazer para o debate o modo como se deu a construção da Educação Escolar do Povo Pitaguary, mais especificamente, da Escola Municipal Indígena Curumim.

2.1.4 Educação escolar da Escola Municipal Indígena Curumim

Como afirmam os documentos oficiais LDB (BRASIL, 1996) e DCNEI (BRASIL, 2009), a construção da escola indígena, mas especificamente no contexto da Educação Infantil indígena, deve ser uma necessidade da comunidade, devendo contar com a participação da mesma no seu processo contínuo de construção e reconstrução de suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, para recontar a história da Escola Municipal Indígena Curumim, inserida na comunidade indígena do povo Pitaguary, foi necessário recorrer aos documentos da própria instituição. Dentre eles, o documento denominado Histórico da Educação Escolar da Escola Municipal Indígena Curumim, do atual Projeto Político Pedagógico (PPP-2017/2019) da escola, torna-se fundamental.

No referido PPP, a data de 1995 é destacada como marco para construção dessa escola indígena. Relata-se que o então cacique Daniel, Francisco Daniel Araújo da Silva, maior liderança do povo Pitaguary naquele momento, juntamente com outras lideranças, demonstram preocupação de não terem na comunidade uma escola que destacasse a cultura

do seu povo. Na época, a comunidade Santo Antonio do Pitaguary só possuía uma escola convencional. A educação indígena diferenciada ainda não era uma realidade.

Foi então que, a partir do movimento da comunidade, a Organização não Governamental (ONG) denominada Aliança Comunitária fez uma doação para a construção de um prédio, no qual a escola funcionaria por três anos. O nome da instituição era CUABA, significando “casa de conhecimento”. Tal escola funcionava com três professores, Madalena, Jeová e Ceixa, também lideranças da comunidade. Tinham-se poucos estudantes e as condições físicas do ambiente não eram favoráveis. Dessa forma, a escola mudou novamente para um prédio no qual aconteciam reuniões da comunidade.

Nesse período, o descrédito na escola indígena ainda era latente e as crianças frequentavam duas escolas: uma municipalizada, com professores não indígenas; e a outra, indígena. Foi então, através de muita luta, que a reivindicação para que a escola indígena funcionasse no prédio da escola municipalizada, que em 2002 a Escola Municipal Indígena Curumim passou a funcionar em tal sede, em uma parceria estabelecida entre estado e município.

Como gestores, primeiramente foi escolhido o professor Reginaldo Gadelha, que exerceu o cargo de gestor por dez anos. Posteriormente, a direção ficou a cargo de Amilka Pereira, anterior apoio pedagógico. Ambos não eram indígenas, faziam parte do quadro de funcionários do município.

Assim, somente em 2012, depois de muitas negociações, a escola passou para administração exclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú. Nesse contexto, alguns funcionários são concursados e a grande maioria segue com contratos temporários, sendo todos indígenas.

No ano de 2014, Amilka Pereira deixa a direção da escola e quem assume é a professora Joana Gonçalves, que logo após desiste e passa o cargo para a então diretora, a professora Joana Araújo.

Assim, após ter acesso às datas e fatos que marcam a história da construção da Escola Municipal Indígena Curumim, o diálogo segue acerca do entendimento sobre “Cultura”, categoria de grande relevância para este trabalho, assim como suas formas de manifestação no universo da criança Indígena e mais especificamente a criança Indígena Pitaguary.

2.2 Cultura na Educação Infantil

2.2.1 *Conceitos de Culturas*

Para iniciar a discussão acerca da cultura indígena se torna necessário debater o conceito de cultura. Dessa maneira, a visão antropológica de cultura parece trazer grandes contribuições. Sobre o tema, Laraia (1986), em seu livro *Cultura: um conceito antropológico*, define o homem como único animal que possui cultura. Destaca que as diferenças culturais não são definidas pelo determinismo biológico, tampouco pelo determinismo geográfico. Sobre o primeiro, a defesa é de que o comportamento humano é definido pelo aprendizado, pela educação, e não por fatores biológicos como os hormônios, por exemplo. Com relação ao segundo, o autor aponta a possibilidade de uma grande diversidade cultural em um mesmo tipo de ambiente físico. Assim, a geografia não é determinante para o desenvolvimento das características culturais.

De qual conceito de cultura se está tratando? O autor traz a definição de Edward Tylor (1832-1917), que, com base no vocábulo inglês *Culture*, afirma que o termo “[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis e costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 1986, p. 25).

Sobre as diferentes percepções de mundo, Laraia (1986, p. 67) diz que “[...] Ruth Benedict escreveu em seu livro *O crisântemo e a espada* que a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões descontraídas das coisas”. Dessa maneira, fica claro que a diversidade existe através de diferentes olhares dos homens sobre si e sobre o mundo. A cultura influencia a percepção do homem sobre as experiências vividas, e isso revela ainda mais a necessidade de respeito e tolerância de cada um em relação à cultura do outro.

Sobre esse aspecto, o autor expõe ainda que “[...] o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.” (LARAIA, 1986, p. 68). Fica evidente a influência das experiências humanas através das gerações, que criam uma herança cultural, que é fator relevante para a manutenção, construção e reconstrução de uma cultura. Isso tudo se revela através de várias características como o modo de vestir, agir, caminhar, comer e se comunicar.

Porém, os indivíduos de uma mesma cultura não vivenciam plenamente as mesmas experiências e nem acumulam as mesmas características culturais. Sobre isso, Laraia (1986, p. 80) afirma que “[...] a participação do indivíduo em sua cultura é sempre limitada; nenhuma pessoa é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura”. Assim, um grupo de uma mesma sociedade pode experimentar o mesmo modo de se comunicar, a mesma linguagem, mas diferentes formas de se vestir. Pautado nisso, é possível afirmar que dentro de uma cultura se encontram diferentes culturas. Então, o termo culturas, no lugar de cultura, torna-se mais adequado.

Questões de ordem geracional são determinantes das experiências com diferentes aspectos da cultura: uma criança possui vivências diferentes de um adulto, como este participa de formas diferentes das de um idoso. Assim, a presença de uma cultura da infância é possível ser percebida a partir do modo como uma criança brinca, interage, comunica-se, ou seja, das diferentes maneiras de expressão de uma criança ao construir essa cultura.

Entretanto, mesmo que existam essas diferentes formas de participação na cultura, existem também pontos comuns entre esses diferentes indivíduos. Por isso, Laraia (1986, p. 86) reafirma que “[...] embora nenhum indivíduo, repetimos, conheça totalmente o seu sistema cultural, é necessário ter o conhecimento mínimo para operar dentro do mesmo”. Para exemplificar, lembramos que um gênio da música pode dominar muito bem os códigos desse aspecto da cultura e não entender nada acerca da agricultura, por exemplo.

O educador Paulo Freire defendeu em toda a sua obra, mais especificamente em Educação como prática da liberdade, que “[...] não há ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta” (FREIRE, 2011, p. 111). Ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo. Portanto, é inviável que um indivíduo detenha o conhecimento sobre todas as áreas, assim como todos os elementos de uma cultura. Para Freire, tanto o conhecimento erudito, do homem rico, quanto à sabedoria do homem simples, estão em um mesmo patamar, são apenas diferentes. Aqui as relações entre as pessoas e o conhecimento são sempre horizontalizadas.

Para o debate, Freire (2011, p. 115) vem contribuir com o seu conceito de cultura, anunciado que: “[...] o ‘conceito antropológico de cultura’ vem definir a cultura como resultado do trabalho humano, do esforço criador e recriador que o homem exerce no mundo. Com isso revela a dimensão humanística da cultura”. Nesse sentido, o autor traz a cultura como “aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 2011, p. 115).

Nessa percepção, o homem é tido como “fazedor de cultura” e a intenção é de que ele se perceba assim. Cultura vista como toda criação humana. Algumas perguntas podem surgir a partir dessa definição. Tudo é cultura? A partir de que idade o homem pode ser

percebido como produtor de cultura? Criança produz cultura? Sem intenção de respondê-las plenamente nesse diálogo, podemos dizer que: se há trabalho humano, existe cultura. Importante lembrar que estamos tratando de trabalho e não de emprego. Trabalho como sinônimo de produção humana. As crianças produzem e participam da cultura, através de suas brincadeiras, suas linguagens e seu jeito de se comportarem no mundo. Para o estudo, é importante o entendimento de que os povos indígenas são produtores de cultura a partir de seu trabalho e seus modos de entenderem e se comportarem no mundo.

A cultura se apresenta como uma das principais temáticas dos debates contemporâneos, na busca de uma sociedade mais tolerante, que respeite a dignidade humana. Nesse contexto, os órgãos internacionais firmam acordos e constroem documentos oficiais, na intenção de promoverem uma sociedade justa, sem preconceitos e discriminações. A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) elaborou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002).

O documento defende a diversidade cultural em uma sociedade globalizada. Em sua composição, o texto possui 12 artigos, com quatro tópicos específicos, sendo eles: 1) Identidade, Diversidade e Pluralismo; 2) Diversidade Cultural e Direitos Humanos; 3) Diversidade Cultural e Criatividade; 4) Diversidade Cultural e Solidariedade Internacional. Para este estudo, a definição de cultura se torna relevante. A referida declaração inicia o debate trazendo um conceito de Cultura:

Reafirmando que a Cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (UNESCO, 2002, p. 1).

Desse modo, a cultura está definida como um conjunto de características de um grupo específico e que, de algum modo, é construída pela coletividade. Assim, aspectos como valores, crenças, tradições e a subjetividade devem ser observados para se compreender a cultura de um grupo. Para adentrar no entendimento da cultura indígena, mais especificamente na cultura do povo Pitaguary, a percepção de todos esses aspectos é imprescindível. Para os Pitaguarys que residem na localidade de Santo Antonio, aspectos da cultura como o artesanato, através da construção de colares com sementes, a preservação e o respeito pela “mangueira sagrada”, árvore muito antiga, símbolo de resistência desse povo, e a dança do “Toré”, que sobrevive no cotidiano dessas pessoas, são símbolos que refletem as tradições e crenças desse povo.

Assim, depois de definirmos alguns aspectos referentes ao conceito de cultura, voltados para a cultura do povo Pitaguary, torna-se importante observar como a primeira etapa da educação básica compreende tal fenômeno e quais as especificidades que a Educação Infantil Indígena apresenta em relação ao assunto. Assim, o próximo tópico pretende elencar elementos sobre o tema.

2.2.2 Cultura na Educação Infantil e na Educação Infantil indígena

O foco da pesquisa proposta é a cultura e suas manifestações na Educação Infantil indígena. Para o debate, é importante lembrar que as concepções sobre infância, criança e Educação Infantil vêm se modificando com certa frequência. Novas formas de compreender a criança e suas manifestações têm trazido transformações nas concepções sobre o modo de fazer e viver a Educação Infantil, modificando, assim, a prática das professoras.

Como anunciado, a criança não é percebida como um ser passivo ou um "adulto em miniatura", mas como um sujeito ativo, de direitos e produtor de cultura. Os avanços na garantia dos direitos da criança estão refletidos em alguns documentos oficiais, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009).

A Constituição Federal de 1988 garante a Educação Infantil como dever do Estado, através da seguinte redação: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...]” (BRASIL, 1988).

Se a Constituição cita a Educação Infantil, a LDB (BRASIL, 1996) delinea com maior clareza sua finalidade, sua composição, sua forma de avaliação e, principalmente, seu locus na educação escolar. Dessa forma, é necessário destacar: “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior [...]”.

O texto explicita que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, portanto, parte integrante do sistema de ensino. Essa visão anula concepções de que a Educação Infantil ocupa uma função meramente assistencialista. Para que a criança possa se desenvolver integralmente, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social (Lei Nº 9.394/96, art.29) é preciso que a escola esteja em sintonia com os documentos oficiais e reflita sobre sua prática cotidiana. Há necessidade de um projeto pedagógico coerente e atuante, na Educação Infantil, para garantir o direito da criança a uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, Zabalza (1998) defende que os indivíduos precisam estar inseridos em um currículo que tenha um projeto formativo integrado com as outras etapas de ensino. Segundo o autor, a Educação Infantil ocupa o seguinte papel:

Educação Infantil: enriquecimento da experiência e reconstrução dos espaços da vida (em poucas palavras, trata-se de ampliar o espectro de experiências com que as crianças têm acesso à escola e a buscar uma racionalização, uma reconstrução em outros códigos, do que constitui a sua experiência cotidiana) (p. 25).

Assim, para a construção de um projeto formativo integrado, é relevante afirmar que a Educação Infantil precisa estar profundamente articulada com as demais etapas da Educação Básica, porém, considerando suas especificidades, e essas devem ser respeitadas. A Educação Infantil indígena tem aspectos característicos a serem observados. Mesmo que sua implantação não seja obrigatória, as comunidades que optarem por ela precisam respeitar algumas orientações, estando expressa nas DCNEI (BRASIL, 2009). Acerca da Proposta pedagógica e crianças indígenas, o documento diz:

Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem: Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (BRASIL, 2009).

Entretanto, muitas vezes, as práticas pedagógicas e o currículo das escolas indígenas desconsideram esses elementos, ou parte deles, construindo suas práticas e discursos padronizados ao da escola não indígena, negando, assim, as identidades e culturas de seus sujeitos.

Munanga (*apud* BENTO, 2011), destaca que existe uma relação entre a busca da identidade étnica e a valorização da cultura como herança social. Essa valorização é intrínseca ao processo educativo, devendo ser compreendido para além da escola, considerando a educação nos espaços não formais e as trocas entre as gerações.

Para o debate, a Sociologia da Infância vem sendo tomada como suporte teórico por recusar uma compreensão uniforme de infância, apresentando fatores de heterogeneidade (classe social, gênero, etnia, raça, religião, etc.) que cercam a vida das crianças. Além disso, destaca-se que o tema revela preocupações com os problemas de desigualdade social no país e

a busca de sua superação. Abramowicz (2013) suscita o debate sobre o que são as diferenças e como podemos lidar com elas.

A autora pauta a discussão sobre diferença alicerçada, entre outros, no conceito dos filósofos Michel Foucault e Gilles Deleuze, chamados de filósofos da diferença. Nessa perspectiva, o outro, o diferente, não pode ser visto como o anormal, como um desvio que foge de um padrão homogêneo e dominante. Para a autora, a diferença não deve ser apenas respeitada e sim produzida pela sociedade, e defende como função principal da educação a produção dessas diferenças.

Resgata, ainda, o quanto a sociedade brasileira vem dando destaque para a diversidade e colocando em segundo plano a diferença. Sobre isso, Abramowicz (2013) destaca que “[...] no campo da educação ainda sobrevive o discurso da diversidade que carrega consigo a questão da tolerância. No entanto, tolerar ainda possibilita não alterar a hegemonia de determinados grupos” (p. 160). Dessa maneira, para a autora, a desconstrução do “padrão homem”, branco-macho-adulto- racional-europeu, torna-se impossível de ser rompido apenas através da tolerância. Como caminho, aponta à educação um olhar para as diferenças como algo enriquecedor, positivo, sendo uma possibilidade de combate ao racismo e a discriminação, além de possibilitar uma nova forma de se relacionar com o outro, com a diversidade.

Para o debate, fica claro que “[...] é preciso pensar a educação, a criança e a infância a partir de outras bases; bases estas pensadas a partir das diferenças. Essa infância, que tentamos o tempo todo capturar, resiste e nos escapa, em um movimento incessante de se reinventar” (ABRAMOWICZ, 2013, p. 163).

Pensar acerca da educação que se processa dentro de uma escola de Educação Infantil indígena, através das práticas pedagógicas construídas, coloca-nos diante do desafio de entender o “outro”, entender outra infância e outras formas de educação. A infância da criança indígena possui experiências e uma base diferente de crianças de outros contextos. Assim, as reflexões acerca da diferença vêm contribuir com o debate, na medida em que também expõe outra visão sobre diversidade, historicamente construída no Brasil.

O capítulo intitulado *Aprendendo com a diversidade cultural: uma experiência de intercâmbio*, do livro *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*, de Marcos Cezar de Freitas (2006), traz o relato e a reflexão sobre o projeto de extensão *Convivendo com a Diversidade Cultural*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), realizado no ano de 2002. Nele, crianças não índias, com idade entre 5 e 7 anos, do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), e crianças índias Guarani, com idade entre 6 e 10 anos, da

escola indígena Yi Morot- Wherá, interagiram e se integraram efetivamente através de encontros nas respectivas escolas e das trocas de experiências vivenciadas cotidianamente por cada uma.

A referida vivência ampliou o olhar das crianças, tanto índias quanto não índias, eliminando preconceitos, estereótipos, distanciamentos e demonstrou, ainda, que a diversidade cultural não é barreira para o convívio entre ambas, e sim uma possibilidade de ampliação de experiências, tão importante para o desenvolvimento das crianças. A descoberta, por parte de todos que estiveram envolvidos com o projeto, de que “[...] todas [crianças] desfrutavam da condição da infância [...]” (FREITAS, 2002, p. 166) coloca a infância em um lugar exclusivo e particular das crianças. No entanto, não elimina a percepção de que existem infâncias diversas, nas quais diferentes formas de vivê-las são experienciadas.

Projetos como este impulsionam práticas pedagógicas que trazem um reconhecimento das culturas indígenas e se apresentam como uma possibilidade de interação entre as crianças e suas diversas vivências, assim como entre as crianças e a diversidade de conhecimentos historicamente construídos por elas e seus pares. Evidentemente, a sugestão não é de uma transplantação das boas experiências descritas, e sim de que a partir de cada realidade a escola indígena encontre caminhos para que o respeito à criança e sua cultura seja garantido.

Dessa maneira, o próximo item aponta as possíveis dimensões que expressam a cultura da infância, com o olhar voltado para a cultura da infância da criança Pitaguary. Assim, a arte, o movimento livre e a brincadeira, ganham destaque nesse processo.

2.2.3 Cultura da infância e da infância indígena e suas expressões

2.2.3.1 A arte como expressão humana

As manifestações artísticas são diversas, encontradas nas narrativas, nas histórias, nos desenhos, nas dramatizações, nas pinturas e nos movimentos, ou seja, nas expressões humanas. As crianças vistas como sujeitos sociais e historicamente inseridos na realidade de seus pares e compartilhando também de diferentes contextos, são produtoras e apreciadoras dessas expressões artísticas.

Nesse sentido, podemos ampliar e falar de experiência estética. Ao utilizar tal termo, objetiva-se compreender que se vai além das possíveis experiências que a arte pode proporcionar. Dessa forma, uma vivência pode se tornar uma rica experiência estética. Assim,

a experiência estética de uma criança indígena pode estar em uma paisagem, no cantar dos pássaros ou na beleza do brinquedo construído por ela.

Evidentemente, trazer a discussão da arte e suas possibilidades de experiência humana para as crianças é desafiador, pois nos coloca diante da possibilidade de pensar diversas outras categorias, tais como: estética, experiência e infância. Sem a pretensão de aprofundar a discussão de cada uma delas nesse debate, não podemos esquecer que a infância da qual estamos falando expressa o reconhecimento de que as crianças possuem diversas linguagens. Nesse sentido, a defesa de que as múltiplas linguagens das crianças sejam reconhecidas e potencializadas passa pela defesa de seus direitos. Portanto, a arte precisa ser vista também como espaço de defesa nessa sociedade.

Dessa forma, Pinazza e Gobbi (2014), no livro *a Infância e suas Linguagens*, mas especificamente na conclusão do capítulo *Linguagens infantis: convite à leitura*, presenteiamos com o seguinte convite e defesa: “Como diria Mário de Andrade (1998, p.79), que tenhamos as artes espalhadas em nosso cotidiano como ar que respiramos, e diríamos mais, somando à fala do poeta, que se esparramem sem divisões, sem hierarquias de classe, gênero ou etnia” (p.18).

As crianças são seres poéticos, por serem também inventivos, curiosos, imaginativos. Como afirma Ostetto (2011), “[...] elas são novidadeiras, inventam modas, criam mundos e fundos; brincam com tudo que está a sua volta, mexem, pegam, puxam, experimentam, montam e desmontam, acham graça das coisas; fantasiam, viajam na imaginação, elaboram formas, buscam e inventam cores; constroem enredos e... dizem cada uma!” (p.1).

Mesmo com todas essas potencialidades, elas têm o direito de ter o olhar ampliado, refinado, e, para isso, os seus sentidos precisam ser mobilizados. A livre expressão precisa ser valorizada e estimulada. Essa expressão se torna, também, manifestação cultural. As crianças são seres produtores de culturas. O entendimento é de que a criança, e, mais especificamente, a criança indígena, contextualizada na comunidade do povo Pitaguary, nesse processo de construção e reconstrução da sua história, da sua cultura, fazem uma releitura, deixando suas marcas e apresentando sua agência, fazendo o que Corsaro (2011) chama de reprodução interpretativa. Elas simplesmente não reproduzem ações e percepções dos adultos, mas vivem suas crenças, seus valores, seus costumes, suas diversas expressões a partir desse olhar e atuação da criança do presente.

Nesse sentido, falar de cultura infantil é falar das brincadeiras a partir de uma visão inventiva de criança. Para isso, o debate segue com o referido tema.

2.2.3.2 A brincadeira como expressão cultural

Outro aspecto marcante, referente à infância, é a brincadeira. Elemento constitutivo da cultura infantil, a brincadeira, principalmente o brincar livre, é prática cotidiana das crianças Pitaguays. Assim, entender a brincadeira, suas potencialidades e reconhecê-la como espaço social de interação entre essas crianças, é ter acesso, também, a sua cultura de pares.

Para a compreensão de brincadeira, um dos aportes teóricos utilizados foi a visão de mundo sócio-histórica de Vigotsky (2007). O estudioso nasceu em 1896, falecendo em 1934. Em pouco tempo de vida, escreveu mais de 200 trabalhos científicos, e revolucionou o mundo com a sua percepção interacionista de que o desenvolvimento do ser acontece a partir de aspectos externos e internos. Em sua teoria acerca do desenvolvimento, considera quatro planos genéticos que influenciam o desenvolvimento do sujeito: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.

Neste trabalho específico, dois planos genéticos merecem maior atenção: a sociogênese, que diz respeito à história da cultura, onde o sujeito está inserido, percebendo a cultura como alargador das potencialidades humanas; e a microgênese, na qual se observa a história de cada sujeito e a singularidade de cada ser. Tendo em vista que pretendemos observar os aspectos culturais do povo Pitaguary, mas sem fazer generalizações, é fundamental a percepção de que esse ser que vive em uma mesma comunidade indígena possui uma história de vida diferenciada de outro.

O senso comum traz a afirmação de que toda brincadeira é lúdica. Mas se olharmos com maior profundidade a compreensão que temos de ludicidade, iremos perceber que nem sempre essas duas atividades estão organicamente ligadas. A partir de uma visão marxiana de homem integral, uma atividade lúdica precisa conectar corpo e mente, e, nesse contexto, sempre autorizada pela própria criança. Assim, a criança indígena pode vivenciar uma atividade lúdica ao tomar banho no açude ou ao subir nas diversas árvores existentes na comunidade e ali também experienciar brincadeiras lúdicas.

Então, é comum que alguns educadores se questionem: por que e para que as crianças brincam? E mesmo na contramão de algumas propostas e espaços possibilitados para as crianças, dizemos que elas sempre brincam, porque são transgressoras e resistentes, mesmo diante de práticas pedagógicas tradicionais que desconsideram o brincar.

Essa sociedade capitalista está produzindo, intencionalmente, uma indústria do consumo. E a criança é percebida como potencial consumidora de brinquedos, vídeos e

demais objetos que rapidamente se tornam obsoletos. O autor Gandhi Piorski (2016) nos aponta que os interesses das crianças pulsam em outra direção. A criança é governada por um princípio primordial: é um princípio criador, imaginação vital, luz da alma, ascendente, brilhante já nos primeiros anos de vida.

Assim, Piorski (2016) traz a percepção do brincar ligado ao trabalho de artesão, ao invés dessa visão de criança do consumo, ligada ao homem industrial. Ao estabelecer uma relação com os materiais e criando os próprios brinquedos, a criança potencializa a sua capacidade inventiva, investigativa, imaginativa e curiosa. A preguiça, a inércia e a passividade são negadas como características das crianças quando a imaginação é aguçada. Assim, o autor anuncia:

Os restos dos trabalhos manuais, as ferramentas e as matérias naturais são sempre mais idealizados pela imaginação do brincar. A criança pode estar acomodada pelo consumo, limitada em sua criatividade por acumular brinquedo sintético, pronto, racionalizado, de imagens eletrônicas artificiais, modelado ao extremo, mas basta um celeiro de ferramentas velhas e um amigo prospectador de restos para devolver-lhe toda a força sonhadora, toda a disposição física, toda a alegria do artesão capaz de restaurar os devaneios narcísicos de grande fazedor, dominador da matéria. Dessa forma, muitos materiais, mesmo restos industriais já sujos, quebrados ou cortados, precários e, por isso, mais humanizados, orgânicos, são inseridos nesse seletivo universo do brincar (PIORSKI, 2016, p. 104).

Dessa forma, a criança indígena nos apresenta uma outra lógica de sociedade, que não a do consumo exacerbado. Nela, esse contato com a natureza e as possibilidades de um brincar com materiais naturais ou os ditos não estruturados são mais latentes e cotidianos. A criança aldeada, por vivenciarem áreas rurais, brinca com as folhas que caem da árvore do seu quintal, com os restos de galhos, com a água de um açude, e até mesmo com os animais presentes na vida mais natural que a cercam.

Evidentemente, a realidade brasileira apresenta múltiplas possibilidades de formas de viver dos povos indígenas. E, sem apresentar uma visão romantizada, afirmamos que o consumo também se apresenta em muitas dessas comunidades. Mas, o que se pode afirmar é que nelas o contato e o respeito ao natural são vivenciados com maior força e as possibilidades dessa capacidade inventiva e investigativa da criança a partir do brincar heurístico, tão defendido em algumas propostas pedagógicas, ocorre mais frequentemente e de forma mais orgânica.

A brincadeira também é percebida como uma atividade que utiliza todo o corpo, e assim a mão e o contato tátil se tornam espaços e necessidades desse brincar. O autor, de forma tão poética, faz a defesa dessas múltiplas possibilidades das crianças no exercício de

um brincar que é construído e constitutivo dela:

A criança, essa criatura por excelência tátil, tem olhos nas mãos. Só quase sabe ver com as mãos, ver com os olhos não lhe basta, pois o campo de repercussões por ela almejado é das mais recuadas impressões corpóreas. A tatilidade é seu mais poderoso recurso imaginador, a porta do vínculo onírico com tudo. Pela tatilidade, ela não apenas vê como também ouve e empenha diálogo com os materiais (PIORSKI, 2016, p. 109).

Essa compreensão de criança que brinca com o corpo, que tem a brincadeira como uma atividade de exploração, expressão e comunicação, e ainda saboreia e vive, de fato, o movimento no ato de brincar é algo belo e libertador. A descoberta da importância da tatilidade para a criança nos é revelada diante de uma criança que pega um objeto e sente a sua textura, que descasca uma fruta e sente o seu cheiro, que desmonta um brinquedo e sente suas formas. E para que tudo isso aconteça de forma lúdica, a liberdade no movimento é essencial. Nessas múltiplas linguagens e possibilidades de experiências, o movimento livre também se apresenta como direito de expressão da criança.

2.2.3.3 *A experiência do movimento livre*

A liberdade de movimento da criança é necessidade e direito. E aqui o diálogo gira, especificamente, quando olhamos mais atentos para os bebês e crianças bem pequenas, de até 3 anos de idade. Para este trabalho, essas percepções acerca do brincar livre se tornam relevantes, já que observamos as práticas pedagógicas de uma turma de Creche (2 anos). Referendada pela abordagem Pikler (BALOG; KALLO, 2017), a liberdade de movimento a partir de uma visão do brincar livre é fundamental para o desenvolvimento das crianças. A abordagem está pautada em quatro princípios, sendo eles: valorização da atividade autônoma do bebê; valorização de uma relação afetiva privilegiada (adulto de referência); necessidade de ajudar a criança a tornar consciência dela mesma e do seu entorno; e importância de um bom estado de saúde física.

Evidentemente, esses princípios não deveriam cessar no processo da primeira infância e aqui os defendemos como direito de todas as crianças. A proposta defende o brincar livre, a possibilidade da criança se desenvolver experienciando o grande e o pequeno movimento e o processo de descoberta do mundo, através da exploração de materiais não estruturados. Nesse último aspecto, percebe-se uma outra possibilidade de interação com a brincadeira do que aquela apontada pelo consumo exagerado da sociedade capitalista.

Para tanto, o exercício de pensar a infância da criança indígena nos coloca diante do desafio de observar se esses princípios podem ser estendidos a elas. Nossa percepção responde que sim. Não como forma transplantada de vivências de realidades diferentes, mas a partir da observação de experiências que elas já demonstram ter.

Nesse sentido, ao refletir sobre esse movimento da criança, as autoras Éva Kálló e Gyorgyi Balog (2017), em *As origens do brincar livre*, propõe-nos diferentes funções e possibilidades dos materiais, assim, “[...] os objetos pequenos se prestam para brincar de “deixar cair”, tanto como para serem colocados dentro de outros objetos. Os diferentes cubos, cestos e baldes que podem levantar, mover e empurrar são recipientes ideais para colecionar ou agrupar outros brinquedos menores” (p.29).

A criança, em um contexto de comunidade indígena, muitas vezes tem contato com diversos materiais utilizados pela mãe na cozinha, na lavagem de roupa ou organização de forma mais geral da casa. Ou ainda, com materiais de irmãos mais velhos que, com frequência, estão à frente dos cuidados dos menores. Essa realidade possibilita à criança manipular, explorar e, dessa forma, brincar com materiais não estruturados cotidianamente. Nesse movimento, ela vai empilhando, colocando um dentro do outro, e descobrindo as diversas possibilidades que ele pode assumir.

Quando pensamos em movimentos mais amplos, percebe-se que correr livremente pela comunidade e andar a pé com um responsável é atividade cotidiana das crianças. A ida à escola, ao posto de saúde e à mercearia são caminhadas necessárias para o contexto dessas famílias, e nessa vivência a criança vai ampliando e desenvolvendo os seus movimentos.

Diante dos diversos espaços potenciais para essa criança, será que a escola pode ser mais um? Ou, a ela se apresentar como castradora desse movimento, desse brincar e dessas experiências com a arte? Nesse sentido, torna-se necessário o aprofundamento na conceituação de práticas pedagógicas para depois pensar e repensar as práticas que estão sendo experienciadas na escola indígena, mais especificamente na Educação Infantil indígena da Escola Municipal Indígena Curumim.

2.3 Práticas Pedagógicas

2.3.1 *Conceitos de Práticas Pedagógicas*

Segundo o Dicionário Aurélio (2010), a palavra Pedagogia significa a “[...] ciência cujo objeto de análise é a educação, seus métodos e princípios; reunião das teorias

sobre educação e sobre o ensino” (p. 531). Sendo assim, teoria e prática são aspectos intrinsecamente relacionados no campo pedagógico, e suas práticas surgem a partir de um movimento de constante ação e reflexão.

Para tanto, compreensões do senso comum gravitam em torno do entendimento sobre práticas pedagógicas, e muitos acham que a sua atuação só se dá no momento da sala de atividades. Tal percepção não considera as práticas na sua totalidade e desconsidera o momento do planejamento e o seu processo avaliativo posterior, além de esquecer o movimento reflexivo que atravessa todas as etapas citadas.

A reflexão e a intencionalidade nas práticas pedagógicas são vistas como essenciais pela autora Maria Amélia Santoro Franco, em seu artigo *Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações* (2015). Nele, estabelece princípios para a organização dessa prática pedagógica:

- a) As práticas pedagógicas organizam--se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados. [...];
- b) As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante [...];
- c) As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições (FRANCO, 2015, p. 605).

Desses aspectos, tomamos como destaque a percepção de que as práticas devem estar carregadas de intencionalidades educacionais, devendo ser percebidas através de um processo de reflexão crítica do professor. Caso contrário, corremos o risco de presenciar uma prática docente e não uma prática pedagógica. Sobre isso, o educador Paulo Freire (2011) nos ilumina com a percepção de que o professor deve possuir uma consciência crítica em detrimento de uma consciência ingênua:

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada (FREIRE, 2011, p. 112).

Dessa forma, comungamos com as ideias de Freire e defendemos aqui práticas pedagógicas que conduzam a uma politização, conscientização e emancipação do sujeito. Para isso, o diálogo se apresenta como condição. “O diálogo é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Só o diálogo comunica” (FREIRE, 2011, p. 115).

O diálogo, pautado em Freire, defende uma postura crítica e reflexiva. O amor exigido não deve ser romantizado, deve ser percebido como profundo ato revolucionário e político, um encontro de um sujeito com outro. Essas percepções parecem comungar com Franco (2015) quando postula que “[...] práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros” (p. 3).

A prática pedagógica com crianças traz alguma especificidade? Na tentativa de responder a esse questionamento, Júlia Oliveira Formosinho (2007) defende a participação das crianças nas práticas pedagógicas a partir de uma pedagogia transformativa. A autora nos lembra de que frases como: “As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” estão carregadas de concepções que ignoram os direitos das crianças de serem percebidas como competentes e reduzem os seus espaços de participação. Assim, Formosinho (2007) defende que “[...] precisamos desenvolver uma Pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (p. 14).

A criança, vista como um ser de direitos, um sujeito do agora que não está à espera de ser pessoa somente na fase adulta, tem a sua leitura do mundo, constrói cultura e saberes diversos. Por isso, a sua participação no trabalho pedagógico se torna, além de um direito, essencial para o desenvolvimento de práticas significativas na Educação Infantil. A voz da criança deve ganhar importância no cotidiano das salas de atividades e nos demais espaços da escola. Assim, uma pedagogia da participação, em detrimento de uma pedagogia da transmissão, é defendida por Formosinho, ao pensar a educação de crianças. Outro aspecto importante a destacar são as formas como a criança participa do seu contexto. O livro *As cem linguagens da criança* (EDWARDS, 1999) relata a experiência do educador Loris Malaguzzi e do Sistema Municipal de Reggio Emília, na Itália, que construiu uma abordagem educacional de Educação Infantil diferenciada. Nela, as crianças são o foco do trabalho educativo. Suas práticas pedagógicas as percebem como sujeitos ativos e competentes, por isso escutá-las se torna imprescindível para a construção do seu currículo.

Nossa intenção não é sugerir uma transposição dessa prática para as que são processadas no chão da Educação Infantil indígena, mas, servir como uma inspiração para a comunidade escolar para que esta avalie a necessidade das propostas para a sua realidade. Reggio Emília pode contribuir quando: expõe um trabalho pedagógico pautado em projetos; valorização das produções das crianças, vistas com seriedade por toda a comunidade escolar; destaque para a documentação pedagógica e construção coletiva de uma proposta educacional.

Tudo isso está referendado por uma concepção que considera a criança como um ser que pensa, questiona, movimenta-se, brinca, fala, escuta, sonha, inventa, fantasia, ou seja, possuidor de múltiplas linguagens. Dessa forma, uma prática pedagógica significativa só se dará a partir de múltiplas abordagens.

Para tanto, alguns educadores já refletiram sobre as práticas pedagógicas e trazem significativas contribuições, um deles foi o professor e filósofo Paulo Freire. Assim, julgamos como relevante estudar mais atentamente sobre o que ele nos diz acerca dessas práticas. Vejamos o próximo tópico.

2.3.2 Práticas Pedagógicas e a contribuição do educador Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido entre os educadores como Paulo Freire, nasceu em 1921 em Recife, e morreu em 1997, em São Paulo. Filósofo e professor brasileiro, tem uma obra conhecida e respeitada mundialmente. Aqui no Brasil, a partir da Lei nº 12.612 (BRASIL, 2012), foi declarado Patrono da Educação Brasileira. Sem a pretensão de apresentar uma biografia do autor, nosso objetivo é destacar a sua relevância ao discutir práticas pedagógicas, contextualizando-as no *lôcus* deste trabalho.

Ao refletir sobre as possibilidades de práticas pedagógicas em uma escola indígena, tendo como foco o olhar para a educação infantil, percebe-se que o pensamento e a defesa de Freire por uma educação em sentido amplo são essenciais para este trabalho, coadunando-se, também, com a visão pedagógica desta pesquisadora.

Embora Freire seja um educador dito como conhecido por todos, e que reflete questões centrais acerca da educação, muitos de seus escritos não são compreendidos na essência e na radicalidade da sua proposta educacional. Dessa maneira, trazê-lo para este debate é uma escolha que reflete a defesa da “utopia” freireana, a urgência do resgate da sua teoria/prática educacional no seio da sociedade brasileira e, principalmente, nos ambientes de educação institucionalizados.

Nesse sentido, torna-se impossível refletir sobre a prática pedagógica dos professores de crianças indígenas e não considerar a prática reflexiva que busca a consciência crítica; o diálogo, com seu significado profundo de respeito ao outro; a palavra, com sua percepção de palavração; a compreensão de que o homem simples é detentor de saber, caminhando da vivência para a consciência crítica. Essas são algumas das defesas desse autor, refletida em sua vida e obra.

Freire possui uma vasta obra, uma produção coerente com tudo o que acreditava e

defendia. É possível perceber um amadurecimento do seu pensamento com o tempo, no entanto, jamais uma incoerência desde a sua primeira produção, *Educação e Atualidade Brasileira*, escrita em 1959, até *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, escrita em 1996, um ano antes de sua morte.

Durante a sua caminhada, experiências no Brasil e no exterior lhe proporcionaram reflexões que culminaram em muitas obras, algumas delas bem caras para os educadores. Por isso, as destaco aqui: *Educação como Prática da Liberdade* (escrito em 1965 e publicado em 1967), *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*, (1977), *A Pedagogia da Autonomia*, (1996), *Pedagogia da Esperança*, 1992, e *Terceira Carta de Professora Sim, Tia Não*, (1993).

2.3.2.1 Por uma Pedagogia da autonomia

A obra intitulada *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa* foi escrita em 1996 por Paulo Freire. Nela, o compromisso político de educador é destacado, sendo orientado, com liberdade, na busca da autonomia. A produção recebe destaque nesta reflexão não por ser considerada a mais importante de tal autor, mas por trazer elementos basilares da prática educativa, de forma clara e objetiva, apresentando a densidade e a profundidade de uma prática educativa democrática que defende a emancipação e a humanização do homem.

Importante dizer que tal produção não fala de uma etapa específica de educação, traz saberes e posturas necessárias ao educador em geral. Por isso, para esta pesquisa, vamos destacar alguns aspectos que podem refletir melhor o trabalho na etapa da Educação Infantil e, mais especificamente, na Educação Infantil indígena.

Como temática central, o autor traz a formação docente aliada à reflexão sobre a prática de um educador-progressista, tudo isso para o desenvolvimento da autonomia do ser dos educandos. Importante dizer que a sua busca é pela formação do ser e não por uma educação de mero “treinamento”. Assim, é dado destaque central à responsabilidade ética do educador, mas uma ética universal do ser humano. Sobre o tema, Freire enfatiza a necessidade de “[...] uma ética que é inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos. Devemos lutar por ela [...] e a melhor maneira de lutar por ela é vivê-la na prática” (FREIRE, 1996, p. 10).

Assim, no trabalho pedagógico exercido com crianças de uma comunidade indígena, é preciso considerar essa ética universal anunciada por Paulo Freire. Para que

tenhamos uma “prática educativo-crítica” que respeite e considere a vocação ontológica para “Ser mais” das crianças e professores em formação. Uma prática responsável, que considera e valoriza a cultura e experiências dessas crianças, que é transformadora, transgressora e consciente da realidade da qual fazem parte, fazendo constante a “leitura de mundo” necessária. Uma prática que estabelece uma relação íntima com a teoria. Ou seja, uma prática autêntica. Dessa forma, o autor expõe:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar – aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 14).

Importante lembrar que a reflexão aqui gira em torno das práticas na Educação Infantil, portanto, tais possibilidades pedagógicas devem ser exercidas através de experiências potencializadoras e não através do ensino de conteúdos, prática própria da etapa do Ensino Fundamental. Tendo suas especificidades, a Educação Infantil deve sempre pautar suas experiências nas interações e brincadeiras, eixos descritos como norteadores de tais práticas, expressos nas DCNEI (BRASIL, 2009). Assim, ao lermos a palavra “ensinar”, nos escritos de Freire, podemos fazer o exercício de substituí-la por “proporcionar experiências”, já que o autor não refletiu acerca de tal etapa e suas especificidades, mas a educação de forma geral.

No entanto, as palavras de Freire vêm iluminar a reflexão sobre práticas a partir do momento que defende, dentre outros, aspectos como: ensinar exige criticidade; ensinar exige estética e ética; ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; ensinar exige apreensão da realidade; ensinar exige saber escutar; e ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. Vejamos o que cada um destes aspectos pode nos iluminar:

a) Ensinar exige criticidade

Freire (1996) define sua caminhada como uma experiência político-pedagógica. Assim, torna-se impossível traçar um plano pedagógico sem observar a dimensão política em cada ação e reflexão feita no ambiente educacional. Para tanto, a política da qual se refere não está relacionada com a política partidária, ou “politicagem” exercida no país. A política é um ato de responsabilidade com o outro, com a sociedade e consigo mesmo.

Diante de tal postura pedagógica, propõe uma criticidade nesse fazer pedagógico,

e, para tanto, defende o alinhamento de uma curiosidade crítica e não ingênua na construção dessa criticidade.

As crianças indígenas têm o direito a práticas pedagógicas que desenvolvam a sua criticidade, respeitem a sua curiosidade e estimulem o desenvolvimento de uma curiosidade cada vez mais questionadora e investigativa. A postura curiosa, frente ao mundo, é própria da criança, a qual demonstra isso através de todo o corpo, com suas múltiplas linguagens. Mesmo ainda não se expressando através da fala, já diz sua palavra, e por isso merece ser escutada. Diz sua palavra através dos seus movimentos, das expressões de aceitação ou negação, das produções artísticas. Dessa forma, Freire anuncia também que ensinar exige apreensão da realidade, assim como saber escutar.

b) Ensinar exige estética e ética

Paulo Freire (1996) destaca a defesa desses dois aspectos em um mesmo tópico, porque apresenta a relação intrínseca entre eles. Ao afirmar que devemos ter “[...] decência e boniteza de mãos dadas [...]” (p.18), eles nos diz que, ao ter decência, estamos sendo éticos, e a estética que as crianças têm o direito de vivenciar nos ambientes educacionais devem ser repletas de beleza, alegria, esperança, otimismo, e, por isso, cercado de “boniteza”. Impossível pensarmos na garantia de tais direitos sem estarmos sendo éticos e responsáveis com o fazer pedagógico. As palavras de Freire nos mostram como é ser ético na atividade “político-pedagógica” ao afirmar que:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorizar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe; sequer, da ética quanto mais fora dela (p.18).

Ao defender a Educação Infantil com lugar de práticas que refletem a ética do cuidado com o outro, do viver coletivamente e da estética que garante o direito de *estar sendo* das crianças, as DCNEI (BRASIL, 2009) determinam que as práticas cotidianas sejam orientadas por princípios e que estes sejam vividos no ambiente da escola de forma plena e indissociada do planejamento e ação dos professores. Dessa maneira, o documento destaca que:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes

princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

O documento, principal norteador da Educação Infantil, traz apenas três princípios, mas, com eles é possível observar uma complexidade e amplitude de direitos a serem vivenciados pelas crianças em seus ambientes escolares. Os princípios éticos, políticos e estéticos surgem aliados à defesa feita também pelo educador Paulo Freire. No tópico acima descrito, já revela o merecido destaque à importância da ética e da estética no fazer pedagógico. Já o princípio político é percebido no decorrer de toda a sua obra. Não é à toa que define educação como um ato político e a articulação político-pedagógica é feita constantemente em seus escritos.

As DCNEI, ao especificarem os pontos que devem ser observados ao refletir sobre a ética na educação infantil, colocaram em destaque o desenvolvimento de aspectos individuais e coletivos do ser. Dessa maneira, a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades, foram apontados em como condição para que as práticas pedagógicas sejam vivenciadas de forma ética.

Paulo Freire (1996) reconhece uma ética, inerente ao fazer pedagógico, que diz: “[...] ensinar exige respeito à autonomia do ser educando, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural, ensinar exige comprometimento” (p. 30). Dessa maneira, percebe-se que o autor enfatiza pontos semelhantes aos do documento do DCNEI. Destaca uma ética da responsabilidade consigo, com o outro e com o mundo, respeitando o modo de ser de cada um e da cultura da qual faz parte. Assim, o educador que se pretende ético, precisa estar sendo ético cotidianamente.

Ao falar do princípio estético, as diretrizes destacam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas suas diferentes manifestações artísticas e culturais. Assim, pode-se afirmar que a professora que convive com crianças cotidianamente não pode ignorar a experiência da beleza, mas aqui não estamos falando da beleza padronizada e homogênea. A busca é por uma beleza que reflita a sensibilidade, a alegria e a relação com todas as formas de perceber e sentir o mundo que a criança possa ter. Assim, os sons, cores, sabores, texturas, odores, toques e olhares expressam possibilidades de experienciar o mundo e, dessa forma, devem estar presentes em práticas pedagógicas que

dirão sobre a “boniteza” das crianças de estar no mundo.

Freire traz o reconhecimento da estética como algo tão relevante que a liga diretamente à prática da ética. Nessa busca por uma caminhada pedagógica responsável, deixa claro que ensinar exige saber escutar. A escuta na Educação Infantil é o ponto principal para que o direito da criança de dizer sua palavra seja garantido. Uma professora sensível escuta, de fato, as crianças, por isso realiza o diálogo, na sua essência, proposto por Freire.

Ao entrar na dimensão política, observando os aspectos elencados nas DCNEIS (BRASIL, 2009), como a garantia dos direitos à cidadania, ao exercício da criticidade e ao respeito à ordem democrática, fica evidente que Paulo Freire traz mais do que isso em sua vida e obra, a percepção de que política e a educação não podem estar dissociadas. Assim, o ato pedagógico é sinônimo de luta cotidiana. Nesse contexto, luta por melhores condições de educação para as crianças, luta por melhores condições de trabalho para os educadores e luta por um mundo cada vez melhor. Por isso mesmo, deixa claro que ensinar é a defesa de direitos e o reconhecimento de que a educação é ideológica.

c) Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores

O ato de humildade no processo educativo precisa ser profundo e não estar presente apenas no discurso. Ao apontar a humildade como uma característica importante para a prática pedagógica, Freire (1996) sinaliza um educador que não se nega a aprender com o educando, que assume a possibilidade de ensinar e aprender no mesmo processo, entendendo que não existe saber absoluto, assim como ignorância absoluta.

No entanto, esse mesmo educador que possui a obrigação de ser humilde, diante do educando e do conhecimento, também precisa de rebeldia para lutar, cotidianamente, por melhores condições para esse fazer pedagógico. Por isso, Freire (1996) nos diz que “[...] a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética” (p. 34).

Se a Educação Infantil, enquanto etapa da educação básica exige de seus profissionais uma luta constante por avanços, por melhores condições materiais e reconhecimento da sociedade com relação a sua importância educacional, fazendo com que seja desvinculada da visão de assistência, a Educação Infantil indígena precisa assumir lutas ainda de maiores proporções, pois a professora, como ser político, entende a relação existente entre a garantia de direitos básicos (educação, saúde, transporte, lazer e, no caso dos

indígenas, o direito a terra). Portanto, a escola e seus profissionais não podem “fechar os olhos” para tais questões, mais do que isso, devem problematizá-las. Assim, mesmo com a negação de alguns elementos, no contexto atual, educação é um ato político e ideológico.

d) Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica

Freire (1996) nos presenteia com questionamentos complexos, principalmente tendo o olhar voltado para a atualidade brasileira. Sendo alguns deles: “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (p.40).

As perguntas são necessárias para o ato de problematizar o mundo, para a busca de uma criticidade que vai além de uma visão ingênua. Dessa forma, ao refletir sobre as práticas pedagógicas de uma escola de Educação Infantil indígena, os questionamentos apontados acima fazem muito sentido. Problematizar que as crianças indígenas estão tendo direito à educação, e que papel e representatividade esta educação está tendo na vida dessas crianças. Mesmo não sendo a questão central desta pesquisa, são perguntas que também nos fazemos, assim como deveriam ser problemas inerentes às professoras de tal etapa.

Ao se questionar, Paulo Freire também responde. No decorrer de sua obra, assume uma postura de denúncia e anúncio, não sendo um educador fatalista:

É preciso, porém que tenhamos na resistência, que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 1996, p. 41).

Assumir a rebeldia frente ao ato de resistência é um desafio cotidiano para a prática da professora. Freire aponta a rebeldia como ponto inicial de denúncias, mas, posteriormente, convida-nos à transformação, à mudança, ao anúncio de outras possibilidades. Diz-nos que “[...] mudar é difícil, mas é possível” (p. 42).

Por tudo isso, Paulo Freire merece destaque ao refletir sobre práticas pedagógicas, e aqui, levantamos a discussão na experiência voltada para a Educação Infantil indígena. Evidentemente, ele não é o único que nos dá elementos para a compreensão das concepções e ações das professoras dessa etapa. Assim, no próximo tópico, outros autores seguirão com o debate.

2.3.3 *Outros saberes necessários à prática pedagógica*

Para o presente estudo, como estamos construindo reflexões sobre a categoria das práticas dos professores, deter-nos-emos aos saberes que constituem o profissional docente. Segundo Tardif (2011), os saberes docentes podem ser divididos em quatro categorias: os saberes da formação profissional; os saberes das disciplinas; os saberes curriculares; e os saberes da experiência.

Os saberes da formação profissional são aqueles relacionados à identidade profissional. Constituídos, principalmente, na formação inicial, permanecem se desenvolvendo durante toda a vida profissional. Para isso, a professora deve se considerar em constante mudança e refletir continuamente sobre a sua prática, buscando conhecimentos novos. Mas, o ponto crucial na formação profissional é a consciência de que a sua atuação acontece em contexto de interação com outros profissionais e com os demais sujeitos implicados nas práticas educativas.

Os saberes das disciplinas são aqueles construídos na formação inicial e contínua, e se referem aos saberes pedagógicos, além dos saberes advindos das ciências da educação, tais como: Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação. Mas, gostaríamos de frisar a importância da Didática para a profissionalização docente, pois é o campo que estuda as práticas educativas contextualizadas.

Os saberes curriculares se referem ao conhecimento do currículo escolar: das disciplinas escolares, do discurso e das vivências em âmbito escolar. Conhecer a escola e ter domínio sobre o currículo e os saberes que o constituem é essencial para a profissionalização docente, pois a identidade do professor está intrinsecamente ligada ao contexto escolar, que por sua vez é identificado, sobremaneira, pelos elementos do currículo.

Ao longo da história, os saberes da experiência foram considerados saberes de segunda ordem, utilizados até mesmo para justificarem ou conformarem teorias sobre a educação como praxismo. No entanto, se considerarmos que a formação inicial não preenche todas as necessidades de formação do professor, e que a realidade escolar é um vasto campo de construção de conhecimentos e habilidades para a profissão docente, concluiremos que a experiência refletida produz saberes importantes. O profissional necessita da experiência para constituir determinados saberes que se conformam na prática. Além disso, as experiências de vida têm emergido como um elemento essencial para a construção da identidade docente.

Sobre o assunto, Farias *et al.* (2011) afirmam que existem duas dimensões envolvidas no processo de socialização, pelo qual aprendemos a nos tornar professores: a

dimensão pessoal e a profissional. Essas dimensões são constituídas por elementos identitários da docência: a história de vida, a formação e a prática pedagógica.

Através das definições acima podemos perceber que a prática pedagógica está intimamente ligada à formação docente dos profissionais e tem relação direta com o desenvolvimento e a constituição do sujeito que atuará na formação de outros indivíduos. Mas que formação é essa? Que elementos são necessários para que essa formação seja ética e coerente com a prática do sujeito em construção?

Sem perder o foco deste trabalho, acerca das práticas pedagógicas exercidas no ambiente escolar da Educação Infantil, mais especificamente da Educação Infantil indígena, julgamos necessário responder as perguntas anteriores. Dessa forma, para respondê-las, vamos tentar compreender, inicialmente, as colocações acerca da formação docente e profissional, feitas por Imbernón (2010), que escreve sobre a formação do profissional inserida em um contexto de mudanças e incertezas:

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

O profissional que se forma na mudança e para a mudança deve buscar sua profissionalização. É importante que os professores se sintam, e sejam de fato, profissionais da educação, entendendo o seu papel no mundo e refletindo sobre ele individualmente e em grupo, pois a profissão docente acontece em contexto de partilha de conhecimentos. O professor não ensina sozinho, tampouco aprende nessa situação. O campo de sua ação educativa é, também, um lugar de autoformação profissional. Schon (*apud* IMBERNÓN, 2010, p. 26), esclarece melhor sobre o que de fato significa ser um profissional, quando diz:

[...] ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um determinado grupo profissional organizado e sujeito a controle.

A partir dessa afirmação, podemos inferir um dos graves problemas da formação de professores: a distância entre a teoria e a prática. Considerando que o profissional docente é formado para atuar na educação de outros sujeitos, e que, para isso, deve desenvolver habilidades e ter capacidades específicas que permitam a sua ação é que surgem correntes de pensadores que elaboram reflexões sobre a epistemologia da prática e sobre o professor

reflexivo. A primeira se refere à necessidade de produção de conhecimentos sobre a prática docente, aquela que acontece em sala de aula e em âmbito escolar. Para tanto, faz-se necessária a presença do professor reflexivo, como profissional que reflete sobre a sua prática, pesquisa o seu contexto e constrói novas práticas a partir disso.

Imbernón (2010) anuncia outros elementos constituintes do professor que se pretende profissional. Nesse sentido, afirma: "[...] o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social" (p. 28). Assim, o profissional da educação deverá participar diretamente da emancipação das pessoas, sendo esta sua obrigação intrínseca.

Com relação à dimensão ética da profissão, Therrien (apud FARIAS et al., 2011) afirma que as decisões implicadas na prática docente são eivadas de sentido, portanto, pressupõem uma ética profissional, que está relacionada ao interior e ao exterior da escola:

Como profissional o professor é chamado a assumir determinados posicionamentos e atitudes. É importante frisar, todavia, que ele não delibera somente sobre as relações no interior da escola e da sala de aula; ele também decide sobre aquelas que, embora externas, tecem sua profissão e alimentam sua cultura ocupacional. Tais decisões são produzidas mediante a análise da situação, seus benefícios e desvantagens, tendo em vista as condições efetivas de trabalho e a articulação dos resultados com o que acredita ser a sua função social. São deliberações eivadas de sentido; são éticas porque o direcionamento dado envolve "decisões de teor político-ideológico suscetíveis de afetar a concepção de vida e de mundo" do aluno e do próprio professor (THERRIEN *apud* FARIAS *et al.*, 2011, p. 90).

As decisões tomadas pelo professor são provenientes de sua formação, de sua prática, mas, sobretudo, de sua história de vida, da forma como aprendeu a lidar com as situações da vida, as quais solicitam um posicionamento.

2.3.4 Práticas Pedagógicas e Educação Infantil Indígena

Para a discussão é importante lembrar que os termos educação indígena e educação escolar indígena possuem conceitos e atuações diferentes. O primeiro se dá no ambiente familiar e nos diversos espaços da comunidade indígena, tendo a transmissão de conhecimento e cultura, principalmente dos mais velhos para as crianças, e acontece de modo informal. O segundo deve trazer uma educação sistematizada com um currículo pensado a partir dos valores e cultura daquele povo indígena específico. Por isso, recebe a denominação de "diferenciada", para deixar claro a sua diferenciação em relação à educação que se processa na escola regular não indígena.

Para entender a caminhada da construção dessa “escola diferenciada”, julgamos necessário um resgate histórico, a partir da legislação referente ao tema. Essa caminhada reflete a luta dos povos indígenas no Brasil por direitos básicos e reconhecimento da cultura do seu povo.

Dessa forma, trazemos como marco a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que, a partir da redemocratização, trouxe o reconhecimento da cultura dos povos indígenas, além da legalidade da posse de suas terras, expresso no seguinte texto:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Importante lembrar que, nesse período, todas as questões relacionadas aos índios ficavam sob responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), até mesmo as questões relacionadas à educação desses povos. Sobre assunto, pode-se dizer que o direito à educação já vinha sendo garantido. Porém, a reivindicação era de uma “escola diferenciada”, que pautasse a cultura e os costumes desses povos, e fosse construída com professores indígenas, para que suas práticas pedagógicas refletissem os anseios da comunidade.

Com isso, surge o Decreto Nº. 26, de 1991, que transfere todas as questões relacionadas à educação indígena da FUNAI para o MEC (Ministério da Educação). Essa modificação foi importante para a delimitação de políticas públicas educacionais direcionadas às necessidades e reivindicações desses povos. Assim, documentos como as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1992) e o Plano Nacional de Educação Indígena e os Referenciais Curriculares Nacionais para Escola Indígena (1998) surgiram e se estabeleceram.

A pauta principal era a garantia da construção de uma “escola diferenciada”, o que ficou especificado na LDB (BRASIL, 1996), em seus Artigos 78 e 79, quando diz:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no

provimento da educação intercultural à comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. §1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. §2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Para tanto, em 2005, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF) promoveram um seminário para discutir a relação entre a Educação Infantil e a educação indígena. O resultado desse diálogo foi transformado na publicação intitulada *Discutindo Políticas de Educação Infantil e Educação Escolar Indígena* (2005). A produção apresenta relevância para o debate, tanto pelo seu conteúdo bem elaborado, construído a partir dos debates do evento, quanto pelos questionamentos levantados no período, os quais, até hoje, exigem a nossa reflexão.

A Educação Infantil escolar indígena pode substituir a educação infantil familiar? Vale a pena seguir a tendência atual e antecipar, também nas aldeias, o envio das crianças para a escolarização infantil? Como garantir que crenças e valores das diferentes etnias sejam respeitados no atendimento em Creche e Pré-escola? Essas são algumas das indagações que rondavam o seminário citado acima, quando se pensava em Educação Infantil indígena.

Outro aspecto observado foi o de que no contexto não existia uma orientação e definição da Educação Infantil indígena nos documentos oficiais referentes à educação escolar indígena. Por isso, fazia-se necessário um amplo debate para problematizar questões basilares na construção dessa educação, que se pretendia “diferenciada” da Educação Infantil não indígena. Era preciso pensar quem era a “criança indígena”, quais eram os seus interesses, quais os modos de criação, socialização e cuidado que elas experienciam.

A partir dos debates, foi possível traçar algumas características comuns aos povos indígenas acerca da cultura infantil indígena, as quais deveriam ser respeitadas nas práticas pedagógicas. Aspectos como a importância do “ninar”, no qual, através da música, a criança tem acesso tanto ao conhecimento quanto à “mitologia do povo”; relações com a natureza, com seus seres e entidades espirituais; a importância das histórias orais, algumas classificadas como “histórias de madrugada”.

Sobre as práticas pedagógicas, exercidas especificamente no lócus deste trabalho, a dissertação intitulada *As crianças e suas relações com a “Escola Diferenciada” dos Pitaguary*, de Flávia Alves de Sousa (2007), contribui para esse debate. O objetivo principal

do trabalho era perceber como se dava a relação das crianças com os conhecimentos ensinados nessa escola, principalmente no que diz respeito aos “saberes diferenciados”, observando como as crianças compreendem o “ser índio” naquela comunidade.

Vale destacar que a pesquisa, anunciada anteriormente, foi realizada em duas escolas da etnia Pitaguary, Escola Indígena de Ensino Diferenciada Chuy, localizada no Horto Florestal, e a Escola de Educação Básica do Povo Pitaguary no Santo Antônio dos Pitaguary, ambas em Maracanaú. Os sujeitos da pesquisa foram crianças do 1º e 2º anos, pais e professores, que embora não estejam mais inseridos no universo da Educação Infantil, e sim do Ensino Fundamental, contribuíram com a discussão a partir do momento em que descreveram e analisaram algumas práticas pedagógicas vivenciadas no chão da Escola de Educação Básica do Povo Pitaguary. Sobre elas, a autora descreve:

Com base nas observações que realizei junto às duas escolas, percebo que elas têm uma proposta pedagógica comparável à da escola convencional, principalmente em relação aos conteúdos ensinados, à organização espacial das salas de aulas, ao controle do tempo, às regras disciplinares (como horário de início e término de aula, horário do intervalo, para ir ao banheiro e beber água, punições e recompensas). Entretanto, percebo aspectos educativos que as diferenciam da convencional, pois as escolas indígenas têm uma organização que valoriza e considera as manifestações da dança do Toré, a produção do artesanato, o ensino das narrativas que tratam da história do grupo (SOUSA, 2007, p. 109).

Com base nessa fala, é possível perceber que os aspectos da cultura desse povo são vivenciados no cotidiano da escola. No entanto, o currículo não parece refletir os valores, as crenças e o modo de vida da comunidade. O que notamos é uma semelhança com o currículo na escola regular não indígena, não refletindo em suas práticas pedagógicas a identidade dessa etnia.

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil e, mais especificamente, no contexto de uma Educação Infantil indígena, a materialidade utilizada é ponto que também merece destaque. Embora a atuação da professora seja o principal aspecto, para realizar um bom trabalho ela precisa de alguns materiais, assim como precisa ter uma concepção que valorize os mesmos.

A prática pedagógica na Educação Infantil deve ter as brincadeiras e as interações como eixos norteadores, isso já faz parte da compreensão de muitos professores. No entanto, o que se precisa para que esses eixos se tornem, de fato, presentes no ambiente educacional das crianças? Valorizar o papel do brincar talvez seja um deles. Ao refletir sobre as possibilidades de práticas pedagógicas que respeitem a criança indígena, perceber o brincar

como um objeto cultural é imprescindível.

Sobre isso, Brougère (2010), em *Brinquedo e Cultura*, traz no capítulo intitulado *O papel do brinquedo na impregnação cultural da criança*, destacando o brinquedo enquanto materialidade funcional e simbólica, o seu caráter cultural com imagem, representação e materialidade própria. Para compreender como o brinquedo se relaciona com a criança nesse processo cultural, o autor buscou a percepção da etapa de vida que é inerente a ela e assim nos diz:

A infância, é conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados (p. 42).

Dessa maneira, mesmo sabendo que a materialidade e representação dos brinquedos, inseridos em determinada cultura, estão intimamente ligados ao estudo dos aspectos de cada um, apontando suas possibilidades para as crianças, torna-se necessário perceber a cor, o tamanho, a forma e a natureza dos materiais oferecidos à criança, que tem o seu caráter representativo também. Diferentes materiais “[...] oferecem à criança experiências variadas que aliam matéria e representação” (BROUGÈRE, 2010, p. 43).

O aspecto material/físico do brinquedo ofertado ou proposto a ser construído com as crianças revela sobre a cultura da qual elas fazem parte, assim como revela possibilidades de construção e transformação cultural. A escolha de utilizar materiais de plástico ou madeira, possibilitar o acesso à diversidade de cores ou seguir padrões, separando cores de meninos e meninas, são opções que têm o seu caráter representativo.

Ao observar mais atentamente o brinquedo e as representações que podem emergir diante do ato de brincar, podemos perceber que, para além da ludicidade da criança, existe uma imagem ou imagens impressas culturalmente em um brinquedo que, nem sempre, são observadas atentamente pelos professores. Assim, uma boneca, um brinquedo culturalmente destinado às meninas, e os carrinhos aos meninos, são expressões e representações de uma sociedade e marcam, também, um período histórico. Para iluminar melhor nossa reflexão, Brougère (2010, p. 45) nos diz:

A criança não se encontra diante de uma representação fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Antes mesmo da manipulação lúdica, descobrimos objetos culturais e sociais portadores de significações. Portanto, manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade.

Assim, a criança brinca e manipula esses brinquedos com as representações culturais e sociais que estão impressas na sociedade. A boneca que recebe o papel de mãe, filha ou tia, pode possuir diferentes significados, dependendo da cultura a qual a criança está inserida. Assim, uma mãe, representada pela boneca na comunidade indígena, pode atuar diferente de uma mãe que reside em um grande centro urbano. O importante aqui é considerar essas representações na brincadeira, percebendo a influência da cultura nas construções das crianças.

No entanto, a cultura não é algo estanque, pois se modifica, transforma-se, e isso também é percebido na atuação da criança frente ao brinquedo que experiencia. Como ser ativo, a criança não apenas move ou manipula o brinquedo, ela também lhe dá vida e apresenta novas representações possíveis em um movimento de atuação e intervenção cultural. As imagens impressas em determinado brinquedo podem ser modificadas no ato de brincar da criança. Nesse sentido, Brougère (2010, p. 49) reconhece a atuação da criança e deixa expresso em seus escritos ao afirmar:

Contudo, o brinquedo deve ser considerado na sua especificidade: a criança, na maior parte das vezes, não se contenta por contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula nas brincadeiras e, ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações. Quanto mais ativa for a apropriação, mais forte ela se torna.

Dessa maneira, a prática da professora que se pretende responsável e ética diante de sua atuação com as crianças, precisa estar atenta aos brinquedos e na relação existente entre o brinquedo e a cultura na qual as crianças estão inseridas. Para este trabalho, o olhar será específico para as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Infantil indígena, por isso é preciso considerar a cultura desse povo e a cultura infantil das crianças da etnia específica dos Pitaguary. Quais brinquedos utilizam na escola? De que material é feito esses brinquedos? Quais as possíveis representações esses brinquedos proporcionam? O brinquedo é objeto de destaque nas práticas pedagógicas das professoras? Todos são questionamentos relevantes ao observar o planejamento e ação das profissionais de Educação Infantil dessa escola indígena.

As DCNEI (BRASIL, 2009) determinam as brincadeiras e as interações com eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Dessa maneira, atribuímos ao brinquedo o referido destaque, pois, na nossa percepção, ele surge na sala de atividades como uma possibilidade de materialização do ato de brincar, bem como potencializador de interações entre as crianças, criança e objeto, criança e conhecimento.

Ao discutir as possibilidades e potencialidades das práticas pedagógicas na Educação Infantil, outros temas surgem para que o debate não caia na superficialidade. Ao tematizar a prática, assuntos como o currículo emergem, já que a definição das DCNEI (BRASIL, 2009, p. 25) o coloca em uma posição de relação direta com as práticas proporcionadas às crianças. Assim, podemos conferir:

Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Dessa forma, podemos afirmar que o currículo da Educação Infantil é composto por todas as práticas pedagógicas que a criança experiencia no ambiente educacional. Assim, ao estudar e refletir sobre essas práticas, estamos também compondo reflexões acerca do currículo. A articulação que se deve fazer entre as experiências e saberes que a criança já possui com os conhecimentos produzidos pela humanidade é tarefa de quem pensa nas práticas pedagógicas.

No entanto, o currículo pode apresentar visões diferentes. Conforme o tempo, diversas concepções podem surgir, e por isso influenciar essas práticas. Para Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu, em *Currículo, Cultura e Sociedade* (2013), destacam que: “O currículo corresponde, assim, tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade” (p.7). Assim, questões referentes ao conhecimento ganham destaque, mas também o modo de ver, compreender e atuar no mundo por parte do ser humano na sua relação com determinada sociedade. Para os autores acima, as teorias do currículo vêm sendo classificadas como tradicionais, críticas e pós-críticas.

Moreira e Tadeu (2013, p. 13) defendem que:

O currículo há muito deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para as questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas [...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Segundo os autores, o currículo não reflete práticas neutras, sem ideologias, relações de poder ou sem observar questões políticas que estão envolvidas com o

conhecimento selecionado, tampouco sem refletir em “como” proporcionar experiências na qual as crianças vivenciem esses conhecimentos, no caso do modo de fazer Educação Infantil. Assim, problematizar o currículo se torna necessário. Por que essa atividade e não aquela? Para que tal atividade é importante? Para quem essa prática é útil? Tais questões devem nortear, também, a reflexão das professoras de crianças. Percebe-se que, a partir de uma visão sociológica do currículo, a teorização crítica ganha destaque em relação à tradicional, e temas como a relação entre currículo e cultura começa a ganhar maior destaque.

Importante dizer que, embora a etapa de Educação Infantil não tenha como meta o ensino de conteúdos, portanto, o seu currículo não é dividido em áreas do conhecimento, suas práticas também exigem reflexões acerca do conhecimento, social e culturalmente construídos. Pois as experiências vivenciadas pelas crianças trazem elementos desse conhecimento, sendo, ainda, serão basilares para futuras conceituações nas demais etapas da Educação Básica. Dessa forma, o ato de selecionar determinada experiência em detrimento de outras refletem a importância que damos a tal conhecimento em relação a outro.

A visão crítica advinda da Sociologia destaca, como já anunciado, a relação intrínseca entre currículo e cultura. Em seus escritos, Moreira e Tadeu (2013) não trazem somente essa relação, mas a existente entre currículo e ideologia, currículo e poder, e outros temas menos explorados por eles, mas não menos importantes, como: currículo oculto, estrutura disciplinar, cultura popular, produção de identidades sociais e individuais, conhecimento e linguagem. Enfim, para o referido estudo, iremos explorar com maior destaque a relação entre currículo e cultura, diante do objetivo central desta pesquisa, que trata da relação entre as práticas pedagógicas e a cultura do povo Pitaguary. Como estabelecido nas DCNEI (BRASIL, 2009) o currículo se define como um “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico” (p.12). Dessa forma, a partir da visão de que o currículo se materializa através das práticas vivenciadas pelas crianças, a relação entre o currículo e a cultura é fundamental para a compreensão do nosso questionamento central.

Sobre tal relação, ou seja, currículo e cultura, Moreira e Tadeu (2013, p. 34 e 35) admitem que ela já vem sendo estabelecida com a visão tradicional do currículo, mas apontam as diferenças:

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimento a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos

contestados [...] Ao estabelecer uma relação entre currículo e cultura, pautada na visão sociológica do currículo, é importante que também aconteça uma reflexão de que concepção de cultura estamos falando. Dessa maneira, também referendados em uma visão da sociologia para que sejamos coerentes: Na concepção crítica, não existe um cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada [...] em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta [...] a cultura é o terreno em que enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos (p. 35).

A partir das duas referências acima, é possível destacar que a cultura possui muita relevância na construção do currículo, mas que ela não surge de forma estática. Tem-se cultura em movimento de preservação e reconstrução, na qual os sujeitos são agentes construtores. Aqui, a afirmação é de que as crianças também são produtoras de cultura e as práticas pedagógicas proporcionadas a elas devem considerar isso.

Ao pesquisar as práticas pedagógicas da Educação Infantil exercidas em uma escola da etnia Pitaguary, deve-se observar como os elementos que constituem a cultura desse povo estão contemplados no currículo, e, dessa forma, como se materializam nas práticas pedagógicas vivenciadas pelas crianças.

3 A CAMINHADA METODOLÓGICA

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*)

“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar” (Antonio Machado)

No presente capítulo apresentamos a abordagem metodológica escolhida para investigar a relação entre as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil da Escola de Educação Básica do Povo Pitaguary com as expressões da cultura, a partir dos conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e memórias do povo Pitaguary. Inicialmente, faremos a descrição do percurso da pesquisa e, logo após, a apresentação do lócus, sujeitos da pesquisa e os instrumentos e técnicas utilizados para a obtenção dos dados e construção da análise.

3.1 Tipo de Pesquisa

Partimos do pressuposto de que a metodologia é o caminho a ser percorrido, tendo como foco os objetivos traçados. Esta proposta de pesquisa é de abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2012, p. 622) tem como matéria-prima “[...] um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação”. Por tratar da prática das professoras, a pesquisa se coaduna com a substância explicitada pela autora, pois a prática das professoras é eivada de saberes da experiência, que se tornam vivências em sala de aula e na vida a partir de reflexões sobre a experiência, muitas vezes, provenientes do senso comum, mas bem articuladas com as teorias decorrentes da formação.

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, com investigação de cunho etnográfico. Caracterizando-se também como um estudo de caso. Utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação, questionário e entrevista semiestruturada junto às

professoras, sujeitos da pesquisa.

Utilizamos, então, como modalidade de pesquisa, o estudo de caso de cunho etnográfico que oportuniza um debruçar sobre as práticas das professoras que trabalham na Educação Infantil da Escola Municipal Indígena Curumim, ou seja, um caso específico. Segundo Sarmiento (2011, p. 152) “[...] uma investigação que assume o formato do estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola é um estudo de caso etnográfico”. Em relação aos autores que tratam do estudo de caso, André (2013, p. 98) afirma que existem dois pontos em comum, nas diferentes concepções:

Entre os vários autores que discutem o uso do estudo de caso em educação (ANDRÉ, 2005; MAZZOTTI, 2006; STAKE, 1995; YIN, 2001), há dois traços comuns: a) o caso tem uma particularidade que merece ser investigada; e b) o estudo deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade.

Segundo esta mesma autora, as pesquisas de cunho etnográfico sobre o cotidiano escolar necessitam de alguns cuidados:

[...] consideramos que os pesquisadores precisam, antes de tudo, estar atentos para não limitar a descrição do que se passa no dia-a-dia escolar à sua manifestação primeira, ao concreto aparente. Precisam, em vez disso, tentar ir bem fundo na análise dos elementos que compõem esse cotidiano, questionando suas origens, seu significado, suas limitações e principalmente suas vinculações aos objetivos sociopolíticos e econômicos que os determinam naquele momento histórico. Para proceder a essa crítica o pesquisador vai ter que se apoiar num referencial teórico que o oriente na escolha inicial das categorias de análise e posteriormente na sua reconstrução em face das características específicas do objeto de estudo. Além disso, é preciso que ele mantenha essa atitude crítica ao longo do trabalho de pesquisa e mesmo ao final dele, questionando o valor e a pertinência de suas análises e pressupostos, identificando seus limites e buscando medidas concretas de superá-las (ANDRÉ, 1992, p. 32).

3.2 Contextualizando o lócus da Pesquisa

Como o estudo de caso deve acontecer no contexto da realidade do caso, a pesquisa de campo aconteceu na Escola Municipal Indígena Curumim do Povo Pitaguary, tendo como foco as turmas de Educação Infantil, sendo uma de Creche (2 anos) e outra de Infantil V (5 anos). A escolha desse tipo de instituição, diante de outras escolas com educação diferenciada indígena no Ceará, deu-se pelo fato da pesquisadora ter tido um contato anterior

com a etnia, através de visitas à comunidade e à escola específica como professora do município de Maracanaú.

Dessa forma, a curiosidade enquanto pesquisadora e professora, surgiu a partir da tentativa de entender os elementos que também fazem parte da história do município em questão. Além do fato dela apresentar características sutis que as diferenciam de outras instituições ligadas à rede municipal de ensino que atendem a Educação Infantil, como Creches conveniadas e pré-escolas.

A Escola Municipal Indígena Curumim foi criada a partir do Decreto de n.º 194/2002, e diante de tal documento, hoje pertence à rede municipal de ensino da Prefeitura Municipal de Maracanaú, sendo subordinada técnica e administrativamente à Secretaria Municipal de Educação do Município. Fica localizada na zona rural no município de Maracanaú ao “pé” da Serra de Santo Antônio do Pitaguary. É a única escola diferenciada indígena do povo Pitaguary, ligada administrativamente ao município de Maracanaú. Esse fato também foi critério de escolha, já que tínhamos como foco de pesquisa os processos educacionais que se processam nas escolas de tal município.

A escola atende crianças desde a Educação Infantil (Creche e Pré-escola) até as séries finais do Ensino Fundamental (9º ano), funcionando tanto nos turnos da manhã quanto da tarde. Para o contexto da pesquisa, a Educação Infantil é a etapa que nos interessa. Nela, estão inseridas quatro turmas, sendo duas de Creche – Infantil II (2 anos) e Infantil III (3 anos) — e duas de pré-escola – PRÉ I (4 anos) e PRÉ II (5 anos). Cada turma possui duas professoras que atuam em dias alternados, não estando em sala as duas ao mesmo tempo. As turmas de Creche possuem auxiliar, as de pré-escola, não possuem, sendo o apoio de uma auxiliar para as duas turmas de Creche.

Importante destacar que a escola segue as determinações da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú, e no que se refere à quantidade de crianças por sala, obedece à resolução n.º 27/2016 do Conselho Municipal de Educação, que estabelece o número máximo de crianças por sala. Dessa forma, para a turma de Creche (2anos), fica estabelecido o número de oito crianças e um professor; e turmas de Pré II, 20 crianças e também um professor. Essa é a realidade da escola, na qual possui, respectivamente, sete crianças matriculadas na primeira turma citada e 17 na segunda.

Para o referido trabalho, o critério de escolha dos sujeitos se deu a partir da intencionalidade de pesquisar as práticas pedagógicas de uma professora que atua com crianças bem pequenas (turmas de Creche) e crianças pequenas (turmas de Pré-escola). Assim, entende-se que a compreensão do trabalho pedagógico exercido na Educação Infantil,

etapa escolhida como foco da pesquisa, deu-se de forma mais completa.

Importante lembrar que, na LDB (BRASIL, 1996) está explícito que a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo a primeira modalidade formada pela Creche e Pré-escola. No entanto, no cotidiano das instituições e na academia, percebe-se, ainda, uma desvalorização ao trabalho exercido em turmas de Creche, muitas vezes não sendo considerada etapa da Educação Básica. Nesse sentido, nossa opção se deu, também, pela defesa desta etapa tão relevante para a formação do ser humano.

3.3 Criando familiaridade com o lócus

É relevante destacar que a pesquisadora realizou três visitas à escola, *lócus* da pesquisa, anterior à etapa de coleta de dados, que foi muito importante para compor um ambiente de intimidade entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. O primeiro momento se deu no ano de 2013, momento em que a pesquisadora atuava como professora de educação infantil de uma escola regular não indígena do município de Maracanaú. Dessa forma, foi a partir de uma atividade pontual de intercâmbio cultural, no dia do índio (19 de abril), que professoras e crianças não indígenas e professoras e crianças indígenas passaram uma manhã dividindo experiências. Esse momento foi importante para a delimitação da problemática desta pesquisa, assim como para estabelecer um primeiro diálogo entre a pesquisadora e a gestão da escola, que permanece a mesma até hoje.

O segundo momento se deu no início de 2018, após o ingresso da pesquisadora no curso de mestrado. Na ocasião, entramos em contato com a gestora geral da referida escola na tentativa de realizar uma visita. O objetivo era perceber a viabilidade de realizar a pesquisa naquela escola. Para nossa felicidade, fomos muito bem acolhidas e a mesma conversou conosco, explicando questões relacionadas ao contexto atual da comunidade, após a morte do cacique Daniel, que influenciam na rotina da escola. Relatou-nos alguns conflitos, todos motivados pela disputa de liderança dentro da comunidade. Com isso, constatamos que, naquela comunidade, os conflitos e as questões políticas não estavam separados da escola. Para compreender práticas pedagógicas que se processam no ambiente educacional da Educação Infantil, seria necessário o mínimo de entendimento dessas questões também.

O terceiro contato se deu a partir de um convite enviado pelo aplicativo do *Whatsapp* da diretora da escola para prestigiar o *I Simpósio de Práticas Pedagógicas da Escola Municipal Indígena Curumim* que aconteceu em outubro de 2018. O evento era a

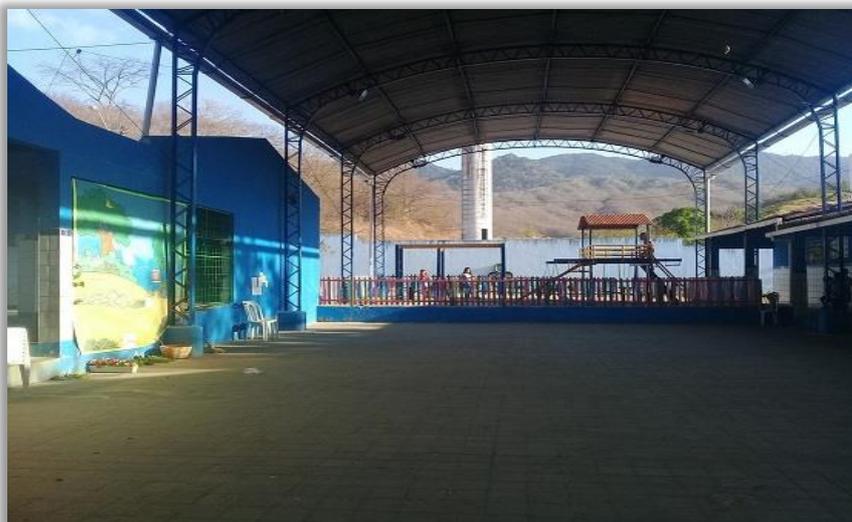
culminância do *Projeto Integrador: todos por um objetivo, nenhum a menos*. Nosso maior interesse eram as práticas vivenciadas na Educação Infantil. No entanto, tivemos acesso aos trabalhos também do Ensino Fundamental. Isso foi importante para ter uma visão ampliada das práticas da escola.

Sobre os trabalhos da Educação Infantil, conversamos com duas professoras, uma de Creche (3 anos) e outra de Pré I (4 anos). A primeira nos apresentou o trabalho *Todas as telas nascem em branco, à decisão de colorir é sua*, que relatava a experiência com a pintura e as obras do artista plástico Romero Brito. No *banner* do trabalho, a professora trouxe a seguinte compreensão: *De acordo com Vygotsky (2009), quanto mais a criança ver, ouvir e experimentar os elementos reais da sua cultura, mais desenvolvida será a sua imaginação*. Diante do exposto, julgamos que a professora considera as obras de Romero Brito um elemento constitutivo da cultura do povo Pitaguary.

A segunda professora, da turma de Creche, mostrou-nos um trabalho mais ligado às relações afetivas e identitárias das crianças, com o título *Afetividade: uma ciranda de emoções*. Sobre o mesmo, a professora nos relatou que intencionava fazer com que as crianças percebessem suas emoções, construindo, também, sua identidade.

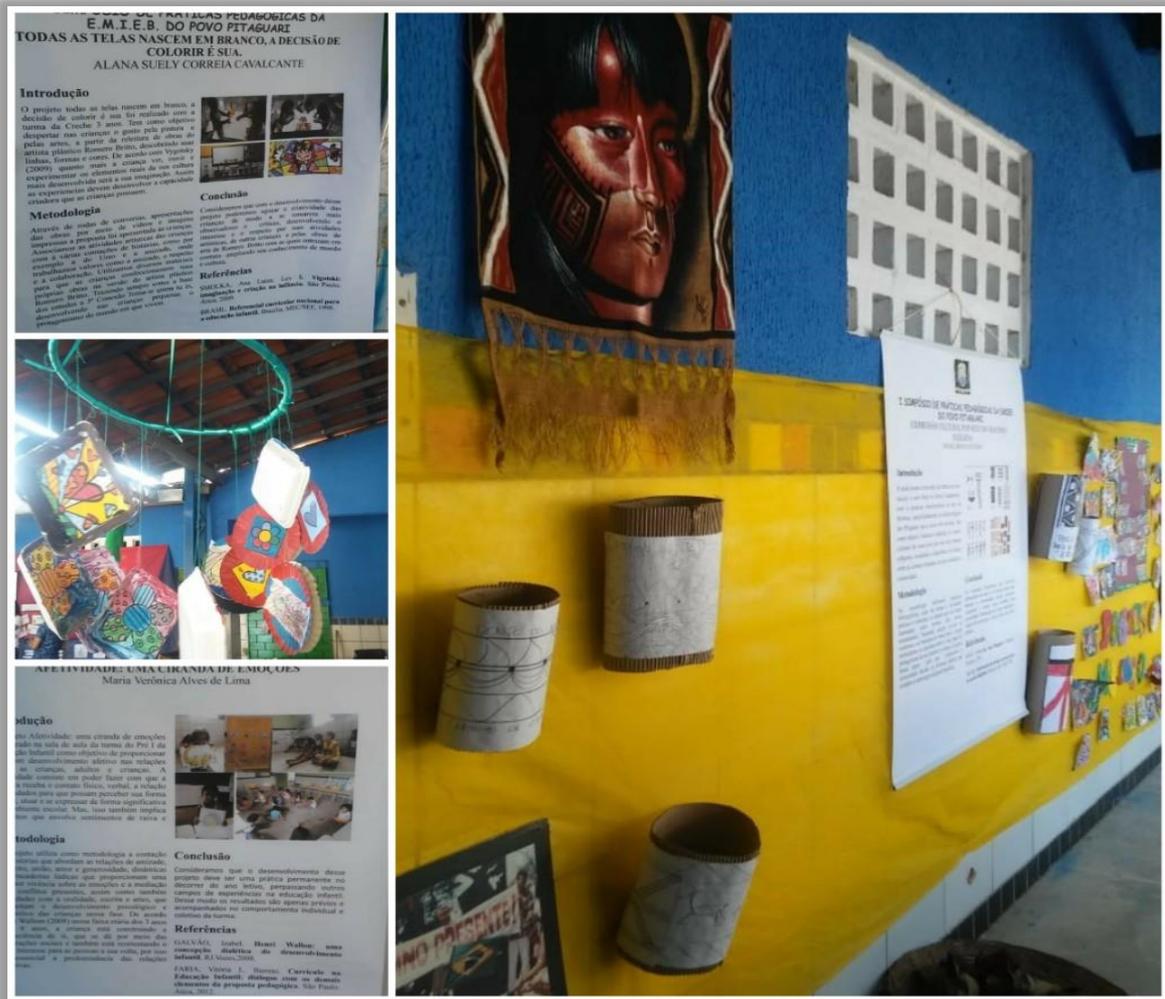
Esse primeiro contato com a descrição de práticas pedagógicas existentes no cotidiano da escola foi importante para futuras percepções a partir do momento de observação traçado para a pesquisa. Este momento foi importante para o estabelecimento de uma aproximação com a realidade da escola, sem percepções mais aprofundadas. As fotos que seguem marcam um período histórico, com suas práticas pedagógicas situadas no tempo e no espaço.

Figura 2 - Pátio principal da Escola Municipal Indígena Curumim



Fonte: Arquivo pessoal – outubro de 2018.

Figura 3 - Trabalho realizado na Creche (3 anos)



Fonte: Arquivo pessoal – outubro de 2018

Figura 4 - Trabalho realizado com a turma de PRÉ I (4 anos)



Fonte: Arquivo pessoal – outubro de 2018.

Figura 5 - Expressões de mobilização política



Fonte: Arquivo pessoal – outubro de 2018.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa de campo teve com sujeitos duas professoras da Educação Infantil da Escola Municipal Indígena Curumim do Município de Maracanaú-CE. Uma professora que atua com a turma de Creche (crianças de 2 anos) e outra do Pré II (crianças de 5 anos). O critério de escolha se deu a partir da intencionalidade de pesquisar as práticas pedagógicas de uma professora que atua com crianças bem pequenas e crianças pequenas, estando inseridas, respectivamente, em turmas de Creche e Pré-escola.

Assim, visando resguardar a integridade das professoras, o sigilo dos seus nomes foi mantido. Dessa maneira, no decorrer do trabalho, ao surgir a necessidade de nos referirmos a elas, foram denominadas de Professora 1, que atua com crianças de 2 anos, e Professora 2, atuante com crianças de 5 anos. Optamos em preservar também o nome da escola, utilizando assim a denominação fictícia Escola Municipal Indígena Curumim.

Para uma maior compreensão da fase de análise dos dados, trazemos aqui algumas informações preliminares sobre os sujeitos da pesquisa. P1 é uma professora com idade entre 31 e 40 anos; com religião não definida; declarada indígena, com residência dentro da reserva indígena pesquisada; atua na escola há 2 anos e, especificamente na EI, há 1 ano e 6 meses. A P2, também apresenta a mesma faixa etária; em relação à religião, declara-se evangélica; também indígena, mas com residência fora da comunidade povo Pitaguary, atuando na escola há 5 anos e, especificamente na EI, há 1 ano.

3.5 A caminhada da pesquisa

Seguindo as orientações dos autores, iniciamos o processo de pesquisa com a revisão de literatura sobre a problemática, para construir o referencial teórico do trabalho, porque, de acordo com Gil (1999, p. 65), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A revisão de literatura é necessária para delimitar o problema de pesquisa e traçar um caminho para a mesma. No centro de seu interesse, o pesquisador precisa definir com clareza a pergunta de pesquisa, que constitui o cerne de sua problemática de estudo. Sem perder o foco, as leituras devem se iniciar de forma ampla e irem convergindo para o que se quer pesquisar, de maneira a fundamentar o processo.

No decorrer deste estudo, objetivamos responder ao seguinte questionamento: de que modo as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil da Escola Municipal Indígena Curumim estão relacionadas com a cultura do povo Pitaguary?

Importante lembrar que a escolha da referida escola se deu pautada nos seguintes aspectos: possuir educação diferenciada indígena, assim como turmas de Educação Infantil; possuir turmas de Educação infantil que contemple as suas duas etapas, sendo elas Creche (1 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos); professores que atuam em tal etapa que estivessem disponíveis para pesquisa.

Após escolher a Escola Municipal Indígena Curumim e, mais especificamente, as duas turmas de Educação Infantil como locus da pesquisa, o momento seguinte se deu pelo pedido formal de solicitação para a pesquisa junto à gestão geral da escola, representada pela diretora geral. Após estar com a autorização, a pesquisadora se dirigiu às professoras, explicando e as convidando para que fossem sujeitos de tal pesquisa. Nesse momento, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as duas professoras. Após o aceite do convite, inicia-se o diálogo com os sujeitos na busca de compreender o trabalho pedagógico exercido ali.

Importante lembrar que o diálogo e o bom convívio com todos que fazem parte da realidade do locus da pesquisa é imprescindível para o trabalho do pesquisador, de forma mais direta a gestão, os professores pesquisados e as crianças da Educação Infantil, e de forma mais indireta os demais funcionários, professores e crianças de outras etapas e turmas, além dos pais. Dessa maneira, cumprimentos diários, escuta quando solicitada e respeito aos limites demonstrados foram ações que estabeleceram um bom convívio.

Os combinados acerca dos horários para a coleta dos dados foram estabelecidos

entre gestão e professoras, que se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa. Foi importante os cumprimentos deles para que uma relação de confiança fosse estabelecida entre os envolvidos na pesquisa.

Inicialmente, as professoras responderam a um questionário com o objetivo de traçar um perfil pessoal e profissional delas, e depois seguimos com as demais etapas da pesquisa de campo. Dessa forma, tal questionário contou com perguntas referentes ao sexo, idade, religião, etnia, nível de instrução, tempo de docência e relação com os aspectos culturais da comunidade. Nesta pesquisa o questionário se tornou necessário para que o pesquisador tivesse conhecimento da formação e das identidades dos sujeitos da pesquisa, configurando-se como um dos pontos iniciais para se estabelecer um diálogo entre pesquisador e pesquisado.

Para tanto, a observação das práticas foi a etapa seguinte estabelecida. Esse processo se deu, mais intensamente, durante um período de três meses (abril /maio /junho de 2019). Fizemos a opção de estabelecer o primeiro mês para uma observação mais geral da dinâmica e práticas pedagógicas da escola. O segundo mês, dedicado mais profundamente às práticas pedagógicas estabelecidas com a turma de Creche (2 anos) e o último mês a um olhar mais específico à turma de Pré II (5 anos).

Assim, na observação mais geral da escola, momentos como reuniões de pais, recreio de todas as crianças, observação da estética do pátio central, visita às salas dos professores, biblioteca, sala de informática, conversas informais com demais professores, pais e funcionários, assim como o levantamento dos documentos oficiais que norteiam as práticas da escola, com o olhar mais específico para Educação Infantil, compuseram elementos das observações desse período.

Ao partir para a observação das práticas pedagógicas exercidas nas turmas de Educação Infantil, tivemos a oportunidade de observar o momento de planejamento (na escola) das professoras, a execução dos planejamentos nas salas de atividades e o processo avaliativo exercido informalmente no final das atividades. Assim, foi necessária a exploração dos planos de atividades, os planejamentos pedagógicos, os documentos norteadores municipais e as atividades desenvolvidas.

A etapa de observação buscou contemplar os momentos acima citados, para que tivéssemos elementos que respondessem à nossa pergunta de pesquisa. No entanto, diante de uma visão crítica e contextualizada, a percepção de que a realidade, geralmente, apresenta fenômenos que extrapolam as previsões realizadas pelo pesquisador, podendo surgir novos elementos como relevantes. A observação de momentos fora dos muros da escola, mas que

revelam práticas exercidas nela, tornou-se necessária, tais como: A festa de Santo Antônio do Pitaguary (13 de junho), presença na apresentação do Trabalho de Monografia elaborado pela professora - sujeito da pesquisa, participação na II Jornada Povos Indígenas e Universidades do Ceará, mais especificamente no Seminário: Direitos Indígenas e Linguagens de Resistência, participação no diálogo com indígenas da Tribo Fulni-ô (PE).

Como etapa seguinte da pesquisa, realizamos as entrevistas com as professoras, utilizando um roteiro semiestruturado, que, além das perguntas planejadas, no decorrer da entrevista nos permitiu inserir outras indagações pertinentes ao tema, conforme os discursos das professoras. As entrevistas foram feitas na escola e separadamente com cada uma, em uma sala com portas fechadas, sem interferência de outras pessoas. Todos esses aspectos foram necessários, pois, como afirma Farias (2010):

Na qualidade de procedimento investigativo, a entrevista define-se como a interação intencional do entrevistador com o entrevistado, visando recolher dados descritivos na linguagem do sujeito sobre determinado tema. O contato direto propicia uma expressão mais livre do sujeito envolvido no estudo, abrindo margem para que ele apresente seus pontos de vista com riqueza de detalhes (FARIAS, 2010, p. 82).

Nessa fase, jugamos como relevante explorar as concepções sobre criança, Educação Infantil, Educação Infantil indígena, a descrição da construção de sua prática pedagógica, a relação do sujeito com a comunidade e o seu olhar acerca dos aspectos culturais da comunidade e da escola. No entanto, perguntas não planejadas surgiram acerca da importância da brincadeira, da concepção de currículo e da relação da professora com a escola. A entrevista é essencial para esta pesquisa, pois, a partir dela, o pesquisador pode traçar relações e reflexões pautadas no que foi observado e na fala das professoras.

3.6 Instrumentos de Coleta de dados

A pesquisa aqui apresentada buscou diversos instrumentos de dados e todos tiveram papel relevante para o processo de análise. Não os classificamos hierarquicamente, mas como um conjunto que nos ajuda a entender a complexidade do assunto estudado. Sendo assim, os instrumentos foram: diário de campo, documentos norteadores da escola (PPP, Regimento Interno, Matriz Curricular da EI), dados dos questionários, transcrição das entrevistas, vídeos e fotografias produzidas pelo pesquisador de práticas pedagógicas.

Dessa forma, no diário de campo registramos uma descrição do dia observado, assim como as impressões e reflexões acerca dos pontos que mais nos chamaram a atenção no

dia. Esse diário, como afirma Fonteles Filho (2015) “[...] é um registro em movimento”, já que retrata aspectos de uma realidade que se modifica a cada instante. Lembrando que no primeiro mês voltamos à atenção para o olhar geral das atividades da escola, bem como os elementos constituintes da cultura do povo Pitaguary, e nos dois seguintes, com um maior direcionamento para as atividades exercidas com as turmas de Creche e Pré II.

Relevante destacar que a etapa de registro no diário de campo atravessou as outras etapas, como de aplicação de questionário e entrevista com as professoras. Assim, impressões desses momentos também fazem parte do material produzido em tal instrumento de pesquisa. Portanto, registros da descrição dos ambientes de toda a escola, assim como das salas específicas pesquisadas, das pessoas, das conversas, hipótese inicial da pesquisadora, ideias, estratégias, reflexões, assim como demais acontecimentos que surgiram nos momentos em que estivemos na instituição coletando os dados, tudo julgamos relevante na composição desse diário. Aqui já iniciamos a caminhada para o processo de análise.

Importante lembrar que as observações contêm as práticas exercidas na sala de atividades das professoras, descrevendo os elementos constitutivos dessas práticas, explorando os planos de atividades, os planejamentos pedagógicos e as atividades desenvolvidas. Além desses momentos, previstos na dinâmica e currículo da escola, momentos informais como conversas entre as professoras, entre as mesmas e a gestão, entre professoras e crianças, também são elementos descritos no diário de campo, pois julgamos como importante para o entendimento das práticas pedagógicas processadas nesse ambiente escolar.

Ainda sobre a forma de obtenção de dados, através da observação, Farias (2010) nos chama atenção para a seriedade e responsabilidade que tal instrumento exige. Assim, diz-nos que “[...] a observação como técnica de pesquisa não é uma contemplação beata e passiva que fazemos cotidianamente. Também não é um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo, sustentado por uma inquietação, uma preocupação problemática” (p.69). O olhar crítico e o processo reflexivo devem ser cotidianos, não perdendo o seu caráter investigativo necessário a uma pesquisa.

As anotações do diário de campo foram escritas em um caderno, o qual denominamos de diário de campo. No entanto, para uma maior organização do trabalho e prudência, caso perdêssemos o caderno. Cotidianamente, o relato do dia foi transcrito para o computador. Dessa maneira, também temos no banco de dados um diário digitalizado. As fotos e vídeos feitos foram separados em pastas, com datas específicas, pois entendemos que elas relatam também o dia observado e ao revisitá-las o pesquisador pode entender melhor o

que viu, perceber algo que não tinha notado ou ainda modificar a sua percepção acerca da reflexão já feita.

Os dados dos questionários forneceram um perfil das professoras pesquisadas, para que, ao seguir com as demais etapas da pesquisa de campo, a pesquisadora tivesse dados que tornassem mais claras a escolha e a execução de algumas práticas pedagógicas. Além de tornar explícitos elementos como dados referentes à formação e identidade dos sujeitos da pesquisa. A aplicação do questionário foi também ponto inicial para se estabelecer um diálogo entre pesquisador e pesquisado.

O questionário aplicado foi construído de forma objetiva, pois, como afirma Farias (2010), o pesquisador deve ficar atento para que o questionário não tenha “[...] questões ambíguas e imprecisas, eivadas de suposições, que exijam demasiadamente da memória do respondente ou mesmo conhecimentos que este não detém, com duplicidade de indagação, indutora, hipotética ou ainda que aborde assunto delicado” (FARIAS, 2010, p.79).

Dessa maneira, construímos o referido instrumento contendo cinco questões de múltipla escolha, referentes ao perfil do entrevistado, especificamente sobre o sexo, idade, religião professada, etnia e residência; em um segundo item, questões acerca do nível de instrução, pedindo sua especificação; outro aspecto, referente à carreira docente, contendo itens sobre tempo de docência, docência na Educação Infantil, docência na escola pesquisada; e, por fim, uma questão aberta, na qual o sujeito teve a oportunidade de apontar os elementos culturais da comunidade ao qual tem acesso, assim como elementos culturais fora da comunidade. Fizemos a opção por tal questionamento aberto para que tenhamos a compreensão do que a professora/sujeito da pesquisa percebe e destaca como elemento cultural.

Após a realização das entrevistas com as duas professoras, fizemos as suas transcrições. Elas foram gravadas em áudio e após a transcrição passaram a compor o material de reflexão na busca de responder o questionamento central desta pesquisa. Não utilizamos programas de transcrição, pois entendemos que a escuta fiel e repetidas vezes das entrevistas pode gerar reflexões ainda mais profundas acerca do tema.

O referido instrumento, composto de cinco questões abertas, trouxe a possibilidade das professoras refletirem sobre as suas relações com a comunidade e a escola, concepção de criança e descrição das possibilidades e potencialidades dessas crianças no contexto da Educação Infantil e Educação Infantil indígena, e, novamente, descrição de sua prática pedagógica e os elementos considerados relevantes na prática pedagógica da Educação Infantil indígena. Assim como no questionário, trouxemos uma pergunta relacionada aos

elementos culturais da comunidade do povo Pitaguary, com o olhar específico para o momento atual.

As entrevistas se deram em momentos diferentes, e, como temos sujeitos também diferentes, com histórias de vida, concepções, experiências, tempo de docência e outros aspectos que os individualizam, mesmo estando inseridos na mesma comunidade, o tempo de entrevista e as perguntas complementares também foram diferentes. Uma aconteceu durante 16 minutos e outra com o tempo de 22 minutos. No entanto, ambas forneceram elementos importantes para a composição das categorias apresentadas nos resultados de pesquisa.

As fotografias e os vídeos coletados são registros dos momentos das práticas pedagógicas com as crianças, exercidas tanto na sala de atividades como fora delas, mas sempre no ambiente educacional. No entanto, fotos dos lugares da comunidade foram relevantes para o conhecimento da pesquisadora acerca cultura local. Pelo aspecto de movimentação que a atividade de registrar impõe, “[...] problemas de foco e de enquadramento das imagens somente atestam o grau de mobilidade do objeto e revelam, com propriedade, sua justa forma” (FONTELES FILHO, 2010, p.55).

Evidentemente, foram registradas mediante autorização dos sujeitos envolvidos e resguardando a imagem das crianças e demais pessoas que não foram sujeitos direto da pesquisa. Julgamos como relevante, para melhor situar o leitor, datar as fotos expostas no corpo do trabalho. Entendemos que o cenário está situado em um tempo específico, e por isso relata a realidade daquele período, a data cronológica é a referência de um tempo com uma situação social, política e cultural histórica.

3.7 O processo de análise de dados

Após coletados todos os dados e esgotadas as análises prévias, ocorridas na fase exploratória, aprofundamos o olhar sobre o foco de pesquisa, e fizemos a análise final dos dados e elaboramos o relatório. Sendo um estudo de caso de cunho etnográfico, os elementos centrais dessa análise final, portanto, são os “[...] símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura não existe no vazio social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sócio-cultural) das dinâmicas da acção que ocorrem nos contextos escolares” (SARMENTO, 2011, p. 152).

Importante recordar que os dados foram coletados a partir da observação participante, questionário e entrevista junto às professoras. Dados que se complementam e

juntos revelam considerações acerca da pergunta central deste estudo. Entendemos que a análise da pesquisa acontece durante um processo, dessa maneira, a partir do momento em que temos acesso ao campo/lócus de pesquisa, diversas reflexões surgem, acarretando, assim, um processo de análise que não se finda com a finalização da pesquisa, pois entendemos o processo de pesquisa como um contínuo.

No entanto, a partir dos dados coletados e seguindo o rigor necessário para uma pesquisa acadêmica, algumas análises foram estabelecidas, lembrando que estas revelam reflexões de um tempo histórico específico, assim como em outras pesquisas. Por isso, nossa intenção foi estabelecer uma compreensão situada no tempo, que não revela uma verdade absoluta, mas sim a leitura de uma realidade que com o passar do tempo precisa ser revisitada e contextualizada através de novas pesquisas.

Importante lembrar que no processo de análise, as etapas de pesquisa devem ser seguidas, não com rigidez, pois o campo revela possíveis alterações, mas com um rigor acadêmico. Dessa maneira, como já comentamos que o processo de análise se estabelece na medida em que os dados estão sendo coletados, mesmo que no primeiro momento de contato com o campo, enquanto coletamos os dados gerais, a análise aconteça de forma breve. Contudo, gostaríamos de destacar que durante toda a caminhada de pesquisa, devemos seguir com responsabilidade e ética que o trabalho exige.

Sobre a ética na pesquisa acadêmica, julgamos necessário lembrar que este estudo seguiu as determinações expressas na resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. O referido documento traz as orientações acerca da pesquisa com seres humanos. Dessa forma, assegura os princípios éticos referentes à coleta, análise e divulgação dos resultados encontrados. No entanto, ao se pretender ético, no processo de pesquisa, os desafios se dão no cotidiano.

Na caminhada de pesquisa é que o pesquisador vai se construindo eticamente. Assim, Paulo Freire (1996), mesmo sem estar falando especificamente sobre metodologia de pesquisa, ilumina-nos ao dissertar sobre o processo de observação, alertando acerca da absolutização do ponto de vista observado. Dessa maneira, temos:

Em tempo algum pude ser um observador “acidentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-la e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (FREIRE, 1996, p. 9).

Ser ético, na elaboração de um trabalho acadêmico, chama-nos a obrigação de prosseguir eticamente durante todas as etapas da pesquisa. Ao olhar para a realidade e contexto desta, tivemos a oportunidade de observar um contexto diferente do nosso. Assim, o cuidado com o ponto de vista percebido nos levou a entender a importância do respeito à história de vida, à caminhada e à cultura do outro. A percepção de que observamos, registramos e entrevistamos a partir de um ponto de vista que já levamos para a pesquisa foi necessário para que o nosso relatório final não refletisse uma visão absolutizada da realidade estudada.

Assim, mesmo entendendo que a construção da ética na pesquisa não se deu apenas pelos documentos legais seguidos, julgamos com os mesmos possuem sua importância. Neste estudo, os aspectos éticos formais da pesquisa envolvendo seres humanos, determinados na resolução acima citada, também foram cuidadosamente seguidos, objetivando atender aos fundamentos éticos e científicos. Para isso, seguimos as exigências descritas, especificamente, no Artigo III. Dessa forma, para que a pesquisa possua a eticidade, deve-se respeitar o participante da pesquisa, reconhecendo sua dignidade e autonomia.

Com isso, o sujeito tem do direito assegurado referente à vontade de contribuir e permanecer ou não na pesquisa, através do documento que expresse tal escolha, sendo ele o consentimento livre e esclarecido. E, para isso, destacamos com fundamental as determinações acerca do processo de consentimento livre e esclarecido, expressão afirmada a no Artigo IV.

Ainda sobre o caráter ético da pesquisa, e mais especificamente sobre estão presente estudo, observamos as seguintes exigências: respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também aos hábitos e costumes, principalmente por que envolveu o estudo dos elementos culturais de uma comunidade e as práticas pedagógicas exercidas em uma escola com características específicas da comunidade indígena Pitaguary.

Dessa maneira, seguindo com as determinações da referida resolução, importante lembrar que ela traz esclarecimentos acerca do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e para os sujeitos participantes da pesquisa. Assim, dentre outros aspectos, asseguramos: o respeito devido à dignidade humana a partir do consentimento dos participantes a pesquisa. Tal seguridade deve ser dada a indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. Neste caso, a gestão da escola concedeu anuência, e as professoras, o consentimento livre e esclarecido.

É importante esclarecer que o TCLE buscou respeitar os sujeitos dessa pesquisa,

esclarecendo suas possibilidades de manifestação e demonstrações de possíveis inquietações, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida durante todo o processo da pesquisa. Além de apontar no corpo do texto do termo, de forma clara, o tema, objetivos, instrumentos de coleta de dados da pesquisa, nessa caminhada dois aspectos relevantes ao considerar o respeito ao sujeito pesquisado foram os riscos e os possíveis benefícios que esta pesquisa pode acarretar a seus sujeitos.

Assim, no que se refere aos riscos de uma pesquisa, podemos dizer, a partir da resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e graus variados. Portanto, quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los. Dessa maneira, devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética. Portanto, em caso de não cumprimento, o participante da pesquisa está resguardado, através determinação expressa no artigo a seguir:

V.7 - Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012).

Assim, assumimos que os riscos individuais aos participantes existem, portanto, os sujeitos da pesquisa devem estar assegurados de seus direitos, tendo sua dignidade preservada diante dela. No entanto, entendemos que os riscos são menores do que os benefícios no caso desta pesquisa, justificando a aceitação dos sujeitos a elas.

A pesquisadora esteve atenta para que os sujeitos não se sentissem desrespeitados, tendo seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos sempre considerados e valorizados em todas as etapas de pesquisa. Contudo, o estudo específico esteve atento ainda diante do risco de interferências, não permitidas, na prática pedagógica do sujeito pesquisado. Dessa forma, toda ação do pesquisador foi informada e dialogada com os sujeitos da pesquisa.

Evidentemente, todo o processo da pesquisa deve ser de consentimento desses sujeitos, com o acompanhamento constante dos passos e etapas, inclusive as reflexões do processo de análise e suas considerações finais. Dessa forma, sendo assegurados, de fato, os direitos e os benefícios resultantes dela.

Com isso, além dos riscos, podemos elencar com clareza os benefícios que tal pesquisa pode trazer ao sujeito pesquisado como contribuir com a construção de uma prática reflexiva dos docentes, sujeitos da pesquisa, de modo que eles possam pensar em experiências

pedagógicas que contribuam com a formação e manutenção da cultura do seu povo, no contexto da Educação Infantil. Proporcionando, assim, através das vivências no contexto da educação institucionalizada, uma viva relação com os conhecimentos, crenças, valores e memória do povo da sua comunidade. Desse modo, o referido estudo, também trouxe como benefício a importância da manutenção e da preservação da cultura desse povo.

Além desses aspectos, o trabalho pode, ainda, proporcionar a visibilidade dessas práticas para os demais profissionais que refletem sobre o trabalho pedagógico exercido nos espaços de Educação Infantil, sejam eles indígenas ou não.

A partir de um olhar situado, podemos dizer que esta pesquisa teve como intenção colaborar com a academia, objetivando trazer uma reflexão sobre as práticas pedagógicas exercidas na etapa da Educação Infantil. Para isso, considera a realidade de cada comunidade específica. Além disso, visou dar visibilidade à cultura e à prática pedagógica específica pelos docentes da comunidade Pitaguary.

Para tanto, a análise final não esqueceu que as referências estudadas para compor esta pesquisa giraram em torno das seguintes categorias: Educação Infantil indígena, diversidade cultural e prática pedagógica.

4 REFLEXÕES DA CAMINHADA ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CULTURA

Este estudo trouxe para o debate os limites, possibilidades e potencialidades de considerar e trazer para o centro das práticas pedagógicas a cultura dos sujeitos que constituem a escola. Assim, investigamos a relação entre as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil da Escola Municipal Indígena Curumim com as expressões da cultura, a partir dos conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e memórias do povo Pitaguary. Assim, precisamos lembrar que a relação estudada deu-se no contexto da Educação Indígena, especificamente na etapa da Educação Infantil e com uma escola da etnia Pitaguary.

Dessa maneira, sobre as questões refletidas não temos a pretensão de estabelecer verdades fechadas, mas uma percepção a partir dos teóricos estudados e o que o campo revelou. Este último merece destaque no processo de análise por seu movimento que, em diversos momentos, parece ter vida própria e conduzir os passos do pesquisador, muitas vezes por caminhos não planejados no projeto de pesquisa, mas revelados na caminhada como necessários. Assim, flexibilidade, dialogicidade com os sujeitos e colaboradores (demais pessoas envolvidas com o campo), humildade foram algumas características necessárias ao trabalho de pesquisadora que este pesquisa revelou.

Com o olhar voltado para a cultura e como ela se manifesta nas práticas pedagógicas da EI, nossa postura compreende que não temos respostas acerca de práticas “ideais” nesse contexto. Seria incoerente da nossa parte, como pesquisadora, trazer um referencial afirmativo da autonomia dos povos indígenas, e trazer na etapa de análise dos dados “receitas prontas” de práticas pedagógicas. Dessa forma, procuramos somente mostrar uma visão do que seja ser índio Pitaguary hoje e de como essa escola se comporta.

Nesse processo, a visão do Homem, como fazedor de cultura nos ajudou a seguir a caminhada de pesquisa com o olhar focado nas questões acima anunciadas. Assim, para nós o “conceito antropológico de cultura”, pautado em Freire (2011), nos faz muito sentido e, para exemplificar essa percepção, trazemos a concepção que está exposta nas fichas de cultura e revelada em Educação como prática de liberdade. Assim, segundo Freire (2011, p. 128):

“[...] Cultura neste quadro, dizem, é o arco, é a flecha, são as penas com as quais o índio se veste”. E quando se lhes pergunta se as penas não são da natureza, respondem sempre: “As penas são da natureza, enquanto estão nos pássaros. Depois

que o homem mata o pássaro, tira suas penas, e transforma ela com o trabalho, já não são natureza”. [...] Descobre que, ao prolongar os seus braços a 10 metros, por meio do instrumento criado, por causa do qual já não necessita apanhar suas presas com as mãos, o homem fez cultura. Ao transferir não só o uso do instrumento, que funcionalizou, mas a incipiente tecnologia de sua fabricação, às gerações mais jovens, fez educação.

A citação acima nos faz refletir acerca de diversos aspectos. Mas, primeiramente, precisamos atualizar o conceito de índio exposto pelo autor. A imagem retrata a o índio estereotipado, o tido por muitos como o “índio verdadeiro”. O Brasil se apresenta diante de uma diversidade cultural e, dessa forma, essa não é mais a única imagem de índio brasileiro que a realidade apresenta. Antes de qualquer debate que envolve as questões indígenas, julgamos que esse aspecto é ponto fundamental.

Entendemos que a reflexão de Freire (2011) não tinha a intenção de homogeneizar os indígenas e sim, dentre outros aspectos, debater o trabalho humano como cultura e identificar o processo de transferência de saber como educação. Assim, para este trabalho, o conceito de cultura como produção do homem a partir do seu trabalho, da sua movimentação no mundo, é aspecto primordial para entender a relação entre cultura e as práticas pedagógicas que se processam no ambiente escolar.

No contexto da Educação Infantil Indígena, crianças, professores, famílias e a comunidade em que estão inseridas herdaram uma cultura, assim como são produtoras dela. E, nesse processo, a escola é palco/espço onde ela pode se revelar e também se transformar. A partir da visão de Freire, compreendemos que a escola é lugar de trabalho humano, portanto de cultura e educação. Assim, o questionamento central desta pesquisa foi ganhando mais significado no decorrer na caminhada de coleta de dados e, agora, diante do processo de análise, nos propomos a trazer algumas categorias que iluminam o debate, mas não o cessa.

Neste momento do trabalho, analisamos os dados coletados a partir do diário de campo, dos questionários e entrevistas feitos com as professoras e dos documentos oficiais da escola. Todos nos ajudaram a compor uma percepção acerca de como estão se processando as práticas pedagógicas na educação infantil indígena e sua relação com a cultura. Com isso, categorias surgiram ou, dizendo mais coerentemente, foram percebidas pela pesquisadora. Dessa maneira, no que se refere à sistematização desses dados, optamos por construir uma primeira reflexão acerca dos aspectos culturais, outro referente às práticas pedagógicas, tanto das turmas pesquisadas quanto da escola numa visão geral e por fim como se dá a relação entre elas.

Assim, dividimos este capítulo nas seguintes categorias de análise: 1 - A cultura

manifestada no cotidiano do povo Pitaguary: a religiosidade e a sua expressão na cultura material e imaterial 2 – As práticas pedagógicas da Educação Infantil Indígena: ações e intenções 3 – Os limites e possibilidades de uma relação entre a prática pedagógica e a cultura. Vejamos cada uma delas de modo mais aprofundado.

Dessa maneira, na tentativa de responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa, surgiu a primeira categoria, apresentando a cultura que se manifesta no cotidiano do povo Pitaguary. Para isso, a religiosidade trouxe elementos da cultura material e imaterial. Assim, seguimos com a segunda categoria e segundo objetivo específico, focado nas práticas pedagógicas da educação infantil que se processam na Escola Municipal Indígena Curumim, com os desafios e possibilidades que as professoras das turmas de Creche (2 anos) e Infantil V (5 anos) enfrentam. A terceira e última categoria, elencamos elementos que possibilitam refletir acerca do objetivo geral desta pesquisa.

4.1 A cultura manifestada no cotidiano do povo Pitaguary: a religiosidade e sua expressão na cultura material e imaterial

Neste momento o foco é trazer para a análise o que o campo revelou sobre os espaços, as manifestações religiosas que existem e resistem no processo de construção e reconstrução histórica do Povo Pitaguary. Assim, consideramos que o Homem é o único ser vivo capaz de produzir cultura e nessa contextualização do homem que se constrói pitaguary cotidianamente temos as crianças, com suas possibilidades de se fazer criança pitaguary no convívio com o outro e com o mundo.

Dessa maneira, para lembrar a amplitude e profundidade que o conceito de cultura abarca, trazemos Darcy Ribeiro (1999), no livro *Noções de Coisas*. Uma produção feita para crianças, e por isso sua simplicidade nas palavras, refinamento na explicação e “boniteza” no resultado. Nela, o referido autor, amparado nas ilustrações de Ziraldo, explica o que é Cultura. Assim, temos:

Além dos seres vivos e da matéria cósmica, existem, também, coisas culturais, muitíssimo mais complicadas. Chama-se cultura tudo o que é feito pelos homens, ou resulta do trabalho deles e de seus pensamentos. Por exemplo, uma cadeira está na cara que é cultural por que foi feita por alguém [...] É cultural também, porque foi feita pelos homens uma galinha. Sem a intervenção humana, que criou ou bichos domésticos, as galinhas, as vacas, os porcos, os cabritos, as cabras, não existiriam. Só haveria animais selvagens [...] Uma casa qualquer, ainda que material, é claramente um produto cultural, porque é feita pelos homens. A mesma coisa se pode dizer de uma prato dde sopa, de um picolé ou de um diário. Mas estas são coisas da cultura material, que se pode ver, medir, pesar [...] Há, também, para complicar, as coisas da cultura imaterial, impropriamente chamadas de espiritual –

muitíssimo mais complicadas. A fala, por exemplo, que se revela quando a gente conversa, e que existe independentemente de qualquer boca falante, é criação cultural [...] Além da fala, temos as crenças, as artes, que são criações culturais, porque inventadas pelos homens e transmitidas uns aos outros através das gerações. Elas se tornam visíveis, se manifestam, através de criações artísticas, ou de ritos e práticas – o batizado, o casamento, a missa – em que a gente vê os conceitos e as ideias religiosas ou artísticas se realizarem (RIBEIRO, 1999, p. 34).

A partir dos escritos do autor, refletimos que elementos, pautados no trabalho humano, se manifestam como cultura material e imaterial do Povo Pitaguary. Sobre isso, tivemos a oportunidade de registrar em nosso diário de campo, um dia que revelou muito sobre esses dois aspectos da cultura. Refiro-me ao dia 13 de junho, data em que se comemora o dia de Santo Antônio, feriado municipal, com festejos religiosos na comunidade de Santo Antônio do Pitaguary. Assim, temos:

Na festa foi possível perceber uma quantidade grande de pessoas no festejo e a representação que o “santo Antônio” e a igreja católica tem na comunidade e para pessoas de outras localidades. Como pesquisadora fiquei espantada com a mobilização, encontrei pessoas que relatavam ser de outros estados como do Piauí. Enquanto acontecia a missa “campal” (do lado de fora da igreja), no período da manhã, comidas eram vendidas em barracas, objetos como brinquedos, sandálias e principalmente objetos referentes a fé processada, como: terços, imagens de santos, pulseiras. A festividade revela-se como fonte de renda para alguns, no entanto encontramos muitos vendedores de outras localidades e poucos da comunidade. Acerca do artesanato indígena da localidade foi possível ser observado na palhoça, próximo a casa do Cacique Daniel, já falecido, no qual sua família continua o trabalho. Encontramos mandalas, colares com sementes e comidas sendo vendidas. Ao finalizar a missa muitas pessoas se encontravam lá, comprando e conversando. As autoridades, prefeito e demais funcionários ligados as Secretarias da Prefeitura foram até o local, tiraram fotos e cumprimentaram alguns indígenas da localidade. Percebemos que as autoridades não tiveram grande receptividade pela maioria dos moradores, mas seguiam com as “pompas” e até mesmo com “promessas” referentes às melhorias de condições na comunidade. A religiosidade revelou manifestações como: coleta de água no açude, vista como “água benta”, água santa que pode proteger, coleta de algumas plantas próximas do açude; distribuição do “pão de santo Antônio”; visita a igreja que fica na parte mais alta da localidade e respeito ao ambiente. Neste dia, vimos uma localidade com suas especificidades, com sua cultura, com seu sincretismo, com suas contradições, lutas, reivindicações, afirmações expressas através da força da religiosidade (Diário de Campo, 13 de Junho de 2019).

A partir da observação do diário de campo, a força da religiosidade foi percebida como viva na comunidade e, nesse processo, lugares como a Igreja de Santo Antônio, o Açude e a Palhoça foram destaques, revelando-se como espaços de manifestação, tanto da cultura material, percebida com suas estruturas físicas, quanto imaterial, através da subjetividade e representatividade que cada um é capaz de manifestar nos indígenas, residentes da localidade e seus visitantes.

O sagrado da localidade se manifesta de diversas maneiras, muitas vezes apresentando um sincretismo religioso. Sobre a visita a Igreja de Santo Antônio, registrei no Diário de Campo uma observação acerca de uma imagem bem peculiar:

Essa imagem observei, fotografei na igreja de Santo Antônio, no dia 13 de junho, me chamou muita atenção por suas características físicas diferentes dos santos católicos comuns. Ao indagar os funcionários da escola, em conversa informal, sobre o santo, um deles me relatou que era a imagem de *San Diego, um índio santo* (Diário de Campo, 18 de Junho de 2019)⁶.

Figura 6: Festa de Santo Antonio do Pitaguary



Fonte: Arquivo pessoal- 13 de julho de 2019.

Figura 7: Imagem da parte externa e interna da igreja



Fonte: Arquivo pessoal – 13 de Junho de 2019

⁶ Juan Diego era um índio Asteca, da região da atual cidade do México. Seu nome Asteca era Cuauhtlatoatzin, cujo significado é “águia que fala”. Juan Diego é seu nome cristão. Tornou-se santo por receber um pedido de Nossa Senhora de Guadalupe (Fonte: Wikipedia).

Figura 8: Imagem encontrada no interior da Igreja de San Diego



Fonte: Arquivo pessoal – 13 de Junho de 2019.

Figura 9: Missa campal na festa de Santo Antonio



Fonte: Arquivo pessoal – 13 de Junho de 2019.

A presença da igreja católica é marcante na comunidade. O relato do dia 13 de junho nos possibilitou ricas reflexões, mas é importante dizer que a influência da religião católica é viva no cotidiano dessas pessoas. Em conversas informais pude perceber que funcionários, professores e comunidade de forma geral frequentam as missas dessa igreja. Outro aspecto é sua imponência marcante, localizada na parte mais alta da localidade.

No entanto outra forte influência é da igreja evangélica, frequentada por muitos

estudantes da escola e professores e funcionários. Isso se reflete nos discursos, nas posturas e de forma mais direta nas apresentações artísticas, manifestadas com músicas gospel. Além disso, tivemos a oportunidade de encontrar no caminho a escola, localizada dentro da reserva indígena, a presença física da Igreja Universal.

Evidentemente, essa diversidade é reflexo do que acontece nos espaços territoriais brasileiros de forma geral. Mas a religiosidade e a força da espiritualidade indígena não é esquecida nesse processo. Assim, a natureza se apresenta como “Mãe” e protetora da região. O açude traz essa representatividade. Sobre ele, tivemos acesso ao relato histórico feito por seus moradores na produção “Coleção Índios do Ceará” - “O livro da vida Pitaguary – volume II” (2007), especificamente no capítulo O açude da aldeia Santo Antônio de Pitaguary. Assim, temos:

A história do açude que fica dentro da aldeia Santo Antônio do Pitaguary se confunde com a história dos índios daqui, que são os verdadeiros donos da terra. O açude foi construído há mais de duzentos anos pelos índios que habitavam a serra. Era época da escravidão. Muito tempo depois o açude era usado para fazer a aguação do baixio e o índio trabalhava nisso como escravo. Tinha horta, pasto e fruteiras perto. Quando tudo foi ficando mais bonito, virou ponto turístico. Vinham pessoas de todos os lugares fazer bebedeira, baderna, prostituição, sujeira. Nossa comunidade ia se dividindo, pois uma parte dos índios ficava trabalhando para esse pessoal, que fundou um balneário na beira do açude e passou a dizer que não havia mais índios por aqui. A outra parte, os índios que levavam a luta, juntou sua força e expulsou os brancos do balneário. Agora a gente quer usar o açude de uma forma que ajude nosso povo a se alimentar melhor, cuidar de seus roçados e bichos. Tudo isso deixa a vida mais alegre com essas águas (Regiane, Erlinde, Aglaíde, Zenaide).

Esse é um resgate histórico, feito a partir da visão de moradores da comunidade, há mais de 10 anos atrás. Julgamos importante por trazer de forma clara e significativa a importância do açude nas várias dimensões da comunidade, sejam elas econômica, histórica, estética e religiosa. Na tentativa de atualizar o debate e contextualizar a situação e representatividade que o açude possui, podemos dizer que ele atualmente é importante para a agricultura local; como ponto turístico, pois a comunidade hoje autoriza a entrada de visitantes para banhos e atividades de lazer, nos finais de semana, tendo como condição a preservação do local. Além desses aspectos, trazemos o caráter sagrado deste ambiente, atuando como protetor da comunidade: suas águas trazem vida à localidade e a seus habitantes, e sua energia, que vem dos antepassados que a construíram e da natureza, com sua força própria, manifestaram sentimentos de paz espiritual até na pesquisadora que vos fala, sendo possível perceber através do seguinte relato:

A pesquisa também me proporciona a vivência com uma natureza incrível, hoje um dia de sol, frente aos de chuva do período. Então tem-se um dia lindo! O açude me fortalece e concede paz de espírito. E, reflito, que prazer teria em morar em um lugar assim. Penso também no papel importante que as comunidades indígenas tem na preservação da natureza (Diário de Campo, 17 de Abril de 2019).

Dessa forma, o sagrado, a conexão com a espiritualidade, foge a explicações racionais. Mas, nem por isso, são desconsiderados ou menos valorizados.

Figura 10: A Barragem



Fonte: Arquivo pessoal – 17 Abril de 2019.

Figura 11: Açude de Santo Antonio de Pitaguary



Fonte: Arquivo pessoal – 13 de Junho de 2019.

O povo Pitaguary professa uma fé cristã, como está descrito no PPP – Projeto Político Pedagógico (2017 - 2019) da escola, não se afastando de suas raízes. Na escrita do

documento reafirma sua crença ao Deus Tupã. Assim, temos como uma das características pretendida para o sujeito formado em tal escola:

Cristão: que saiba respeitar a vida na sua biodiversidade. Que ultrapasse as questões que geram preconceito, divisão, partindo do princípio de que todos tem os mesmos direitos diante do Deus Tupã, devendo ser amados, respeitados, independentemente da etnia, cor, raça ou religião, que seja capaz de partilhar os sentimentos e ações que contribuem na concretização de uma sociedade menos injusta (PPP, 2017, p. 14).

Para os indígenas, antes do processo de catequese dos jesuítas, Tupã significava uma força, uma luz ou um sopro de vida, não tendo a personificação de um Deus. Essa concepção de Deus personificado foi trazida pelos padres. Assim, Câmara Cascudo afirma que Tupã é um "trabalho de adaptação da catequese".

Outro espaço, palco da expressividade indígena Pitaguary, é a Palhoça. Localizada ao lado da casa do Cacique Daniel que, apesar de falecido ainda é um nome de muita força dentro da comunidade. Para situar o leitor, a palhoça fica bem próximo ao açude, assim como da igreja e da escola. O lugar apresenta-se como espaço de reunião, articulação política da comunidade e lugar de expressividade artística, venda de artesanato. Além disso, apresentações culturais em dias pontuais ainda são feitas lá. O Toré já foi vivenciado nesse espaço em diversos encontros, por crianças e adultos indígenas. Portanto, o lugar apresenta sua, dentre outros aspectos, ligação com o divino, uma vez que muitos antepassados já estiveram reunidos lá, na busca da afirmação e reafirmação de sua cultura.

Figura 12: Palhoça



Fonte: Arquivo pessoal – 13 de Junho de 2019

Figura 13: Venda de artesanato e alimentação na palhoça



Fonte: Arquivo pessoal – 13 de Junho de 2019.

No questionário, aplicado às professoras, duas questões foram reservadas a dimensão da cultura. Sendo elas: 1) Quais os espaços e elementos culturais que você tem acesso na comunidade do povo Pitaguary atualmente? 2) Você tem acesso a espaços e elementos culturais fora da comunidade do povo Pitaguary? Caso sim, quais? Para a primeira pergunta a P1 respondeu: *Participo das reuniões na comunidade, nos espaços sagrados como a Mangueira*; a P2 afirmou: *Sim. Espaços como a mangueira centenária, açude e igreja*. Com relação à segunda indagação, tivemos da P1: *Sim. Quando visito outras comunidades dos Povos Indígenas no Ceará, como Tapebas e Jenipapo -Kanindé*. E a P2 respondeu que não tem acesso a outros espaços

Importante observar que P1 classifica como sagrado esses espaços culturais e tanto P1 quanto P2 destacam a Mangueira, conhecida como “Mangueira Sagrada” ou “Mangueira Centenária”. Outros espaços, já enfatizados nessa análise, como o açude e a igreja são destacados por P2. Nessas respostas é possível perceber que cultura material e imaterial se misturam, através das representações que os espaços físicos carregam.

Ainda sobre o entendimento de cultura, através da segunda resposta das professoras, percebemos que ambas consideram espaços culturais aqueles ligados diretamente a cultura tradicional dos povos indígenas. Na qual a P1 destaca a relação com outras etnias cearenses e a P2, com sua resposta negativa, também nos fornece o mesmo entendimento, pois como não tem o mesmo envolvimento político que P1, considera não ter acesso a outros

espaços culturais. A reflexão que fica é por que espaços como o teatro, as praças e os demais locais do município, do qual fazem parte também não são vistos como espaços culturais seus.

Julgamos como importante a escuta da fala das professoras sobre o assunto. Assim, incluímos um questionamento específico da entrevista. O diálogo teve como pergunta elaborada: Quais os elementos culturais que você observa na comunidade do povo Pitaguary atualmente? Assim, ao refletir sobre a questão a P1 destacou muitos elementos do convívio da criança Pitaguary com a comunidade, como podemos comprovar na fala abaixo:

A relação das crianças com o lugar, com a natureza, com a terra. Ainda percebo assim vivo esse sentimento na fala das pessoas. E também no jeito como as crianças se relacionam, como elas falam. Por exemplo, na história da galinha ruiva, eles diziam: “tia nós temos galinha em casa, meu pai cria galinha, a gente tem pinto, tem isso e tem aquilo”. Aí a gente pergunta: Como a gente faz? Na questão da plantação do milho: quem é que planta o milho? Quem ainda bota roçado aqui? Essas coisas tradicionais que tinha, e que a gente percebe que elas tem sim um certo conhecimento disso, só que não é da forma que a gente pensa que é. Elas vão falando e a gente vai percebendo. Mas essa questão que eu sinto muita falta ultimamente, nesses últimos anos, que a gente não tem conseguido fazer, uma roda de Toré com a comunidade, coisas que toda a comunidade possa estar junta. São questões políticas que, de certa forma, influencia nessa relação das crianças aqui na escola. Por exemplo, tem algumas atividades aqui na escola que a gente fazia ali na mangueira, nesse ano a gente não pode fazer por questões de grupos., Aaí, há três anos não acontece o encontro na mangueira. E isso aí vai enfraquecendo as nossas propostas, a nossa vivência dentro da escola. Porque a escola tem essa função de despertar essas vivências, de fazer com que as crianças percebam isso como o elemento da sua identidade, da sua cultura, da sua história. E a gente vai e sente essa falta, vai enfraquecendo esses movimentos, coisas que não consegue fazer com toda a comunidade, que a escola, de certo modo, tem a obrigação de propor para os alunos vivenciarem (P1).

A professora apontou a relação íntima e cotidiana das crianças com elementos da natureza, como a terra e os animais. Interessante perceber que ela considera essa relação como cultural. Vimos que para Ribeiro (1999) os animais, a partir das intervenções humanas na sua criação, torna-se elemento cultural. Assim, a visão da professora coaduna com a do autor e, além disso, mostra uma sensibilidade, também, para perceber os anseios e experiências das crianças. Outros elementos culturais são apontados por ambas. Dessa maneira, vejamos o que disse a P2 sobre o assunto:

Sempre a gente busca em reuniões com grupos de professores vem destacando que não pode deixar a roda de Toré morrer, que são as músicas, os rituais, a mangueira centenária que a gente tem. No dia 12 de junho a gente comemora o dia da mangueira e, aí sim, a gente traz para a sala de aula, sempre fica vivenciando, trabalhando para não deixar morrer. Porque por mais fraco que esteja, que está fraco, a gente trabalha na escola, porque a gente tem que passar, mas quando eles chegam no portão, lá fora não existe tanto (P2).

Diante das duas falas, compreendemos que o espaço da Mangueira, vista como sagrada pela comunidade, é ponto de preocupação para as professoras, assim como a expressão cultural do Toré. Vistos como fortes símbolos da cultura Pitaguary, parece não apresentar as mesmas atividades de tempos atrás.

Com relação à primeira, é destacado que o dia 12 de junho, dia em que toda a comunidade, inclusive os sujeitos pertencentes à escola, se reunia, ao pé da árvore mais antiga da localidade, para reverenciar seus antepassados e fortalecer a luta indígena, não apresenta mais a força de anos anteriores e, como lembrou a P1, não existe mais essa atividade coletiva há pelo menos três anos.

Também trazem a relevância do Toré, enquanto expressividade da identidade indígena Pitaguary. A roda de Toré apresenta-se como expressão artística, religiosa, política, e por isso é símbolo vivo da cultura indígena. No entanto, o relato das professoras demonstrou que os momentos coletivos de experienciação da comunidade com o Toré vêm diminuindo e com isso elas apontam a responsabilidade da escola frente a defesa dessa expressão cultural. Nesse sentido, devemos lembrar da relação estabelecida entre educação e cultura a partir dos escritos de Candau (2013, p. 14):

“(...) Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um desses momentos.

Assim, o autor reconhece uma íntima ligação entre cultura e as experiências pedagógicas, assim como as limitações atuais para o estabelecimento dessa articulação. As professoras enfatizam o papel da escola para que essas atividades não “morram” e, para isso, colocam a importância de que sejam vivenciadas dentro do ambiente escolar e não apenas nos demais espaços da comunidade. Assim, o próximo tópico entra na discussão acerca das práticas, vivenciadas na Escola Municipal Indígena Curumim de forma geral e com o olhar direcionado, mais especificamente, para a Educação Infantil.

4.2 As práticas pedagógicas da Educação Infantil Indígena: ações e intenções

4.2.1 *O chão da Escola Municipal Indígena Curumim*

O termo “chão” faz referência ao livro *Brinquedos do Chão* de Gandhi Piorski (2016). Com o objetivo de compreendermos quais as práticas pedagógicas que se processam na EI da Escola Municipal Indígena Curumim foi necessário olhar para o lócus da pesquisa na sua totalidade. Principalmente para os momentos de interações coletivas, como culminância de projetos, “recreio” diário das crianças, festividades de datas comemorativas (dia das mães, Páscoa, Festa de São João). Além dessas atividades pedagógicas, a observação geral da dinâmica da escola nos possibilitou outras reflexões, como: a percepção de que ela tem o seu papel como ponto de articulação da comunidade e para isso utiliza formas tradicionais (encontros presenciais) e novas tecnologias (redes sociais e aplicativos de celular); outro aspecto é a identificação de “pontos de tensão” na convivência dos sujeitos da escola e desta com a comunidade.

Assim, ao iniciarmos a etapa de pesquisa de campo, a percepção de que a observação dos momentos coletivos e assuntos que dizem respeito a todos da escola, incluindo as professoras da EI, já nos fazia sentido, no decorrer da pesquisa ela ganhou novos significados. Fizemos essa reflexão nas anotações no diário de campo, vejamos:

Diante das atividades observadas, fiz uma reflexão enquanto pesquisadora. É impossível, se eu penso em um currículo articulado, em questões como a preservação da cultura e do respeito ao outro, não olhar para as outras etapas da Educação Básica, mesmo tendo como foco a pesquisa na EI. Se as etapas não tiverem articuladas, não haverá organicidade nesta escola. E especificamente sobre a realidade desta, para além das questões curriculares, estou percebendo o caráter cíclico de experiências, vivenciadas pelos sujeitos que a frequentam. Assim, na Escola Municipal Indígena Curumim muitos dos funcionários de hoje já estudaram nela. Dessa forma, possivelmente muitas das crianças que lá estudam poderão ser os futuros professores (Diário de Campo, 12 de Abril de 2019).

Importante lembrar que a Escola Municipal Indígena Curumim pertence à rede municipal de ensino da Prefeitura Municipal de Maracanaú, sendo a única escola municipal diferenciada indígena do povo Pitaguary. Assim, segue os padrões de estrutura física e administrativa determinados pela SME.

Nesse contexto, atende crianças da EI ao EF, com turmas de creche ao 9º ano. Com isso, a escola possui 179 crianças matriculadas em 2019, dessas 51 na EI. Suas atividades estão concentradas no turno da manhã e da tarde. A escola não possui tempo

integral, mas possui programas como o “Mais Educação” que atendem crianças, do EF com dificuldades de aprendizagem, no contraturno. No entanto, as turmas de EI funcionam apenas pela manhã.

Sendo uma escola de educação diferenciada indígena, apresenta na sua rotina algumas flexibilidades e adaptações as condições da comunidade. Assim, o horário de chegada e saída, das crianças, professores e demais funcionários, diferencia-se das demais escolas municipais. O turno na manhã inicia suas atividades às 07h15min e finaliza às 11h10min; à tarde, às 12h30min e 16h25min.

Através de conversas informais com a gestão da escola, tivemos a informação de que essa medida foi tomada a partir da observação de que muitas famílias residem longe da escola e no turno da manhã, as crianças cotidianamente chegavam atrasadas; em relação ao turno da tarde, a realidade se inverte, apresentando a necessidade de se iniciar e de se concluir mais cedo as atividades, por motivo de segurança, assim como para adaptar o horário da escola ao funcionamento do transporte coletivo, utilizado por muitos funcionários. Assim, tal atitude é coerente com a determinação legal referente às práticas pedagógicas na Educação Infantil Indígena quando afirma que a escola deve “[...] adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena” (DCNEI, 2009).

Com relação a sua estrutura física observamos uma escola com muitos espaços potencializadores de práticas pedagógicas, como: salas de aulas amplas, sala de informática, biblioteca, pátio central, parque, campo de areia; além de espaços necessários para o fazer pedagógico, tanto do professor, quanto da gestão escolar, assim observamos a presença de uma sala de professores, uma sala destinada a Gestão Escolar e outra, ainda, para assuntos de secretaria.

Embora a realidade apresente uma escola com estrutura física bem além de muitas escolas municipais, os recursos financeiros para sua manutenção diária foram apontados como desafios cotidianos da instituição. Sobre isso, foi registrado no diário de campo, através das conversas informais com a P1:

Nesse dia, além de outros aspectos, também me chamou atenção a precariedade financeira para as turmas da EI. Ao dialogar com a P1 sobre o assunto, a professora afirmou que não existe nenhum material que seja disponibilizado para o trabalho pedagógico com as turmas e enfatizou não ser um problema somente da EI e sim de toda escola. Assim, nos disse: “Afirmo: nenhum material (tinta, folhas...). Tudo sai do nosso bolso” (Diário de Campo, 26 de abril de 2019).

Acerca da mesma problemática, um dos gestores da escola, em reunião com os pais, enfatizou como ponto de pauta do encontro, a falta de recursos financeiros enfrentada atualmente. Dessa forma, registramos:

Observamos a reunião com pais e responsáveis, de crianças de todas as etapas, no pátio central. Nela, aconteceu a leitura de pontos de pauta feita pela gestora geral e coordenador pedagógico e logo após a entrega das atividades das turmas de EI e provas das turmas do EF. A fala de um dos gestores aos pais, acerca dos recursos financeiros, nos chamou atenção. Assim, foi dito: “Não temos nenhum recurso”. (Diário de Campo, 05 de Maio de 2019).

Sem pretensão de levantarmos um debate mais aprofundado acerca da falta de recursos financeiros enfrentados pelas escolas públicas deste país, principalmente no contexto atual, nem questionamos a administração financeira da escola pesquisada, já que não temos dados suficientes para fazermos uma análise a respeito deste aspecto. O que gostaríamos de enfatizar, diante das falas e relatos dos sujeitos que fazem parte desta escola, é que os recursos financeiros parecem não serem suficientes para que os professores realizem as práticas pedagógicas que consideram relevantes para as crianças.

Dessa maneira, reconhecemos o empenho e dedicação dos gestores, funcionários e principalmente dos professores, que financiam os recursos para que condições mínimas de trabalho sejam ofertadas. No entanto, não podemos nos calar diante da postura de que a Educação precisa ser um ato político e a docência não pode ser vista como um sacerdócio. Como afirma Freire (2011) “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. O amor pelas crianças deve ser estímulo para a luta de seus direitos.

Assim, o financiamento da escola pública, seja ela diferenciada indígena ou não, precisa ser uma tarefa do Estado. “Sem dúvida, sobretudo numa sociedade capitalista, o peso de uma Lei se mede principalmente pelos recursos financeiros que mobiliza” (DEMO, p. 51). Assim, as condições estruturais da escola indígena precisam ser garantidas através de recursos fixos, a legalidade de sua existência não é suficiente. Para tanto entendemos os dilemas desses profissionais que no dia a dia, no chão da escola, almejam melhores condições.

4.2.2 Escola como ponto de articulação da comunidade

A postura política, de reivindicação de direitos e de luta por melhores condições de vida está presente no cotidiano das comunidades indígenas. No entanto, por diversos motivos, a articulação comunitária torna-se um desafio atual, os conflitos entre as lideranças

são apontados como um dessas problemáticas, além da intencional desarticulação dos grupos vistos como “minorias” neste país e aqui especificamente os grupos ligados aos povos indígenas.

Assim, diante do contexto atual, a Escola começa a ser defendida como um espaço neutro, sem consciência política e crítica de seus sujeitos. A conjuntura política defende uma “Escola Sem Partido”, através de Projeto de Lei. Com o referido projeto a escola não deve preocupar-se com uma articulação com os problemas e desafios da comunidade, sua única meta é a aprendizagem de conteúdos, principalmente relacionados à Língua Portuguesa e a Matemática.

Dessa forma, a Escola Municipal Indígena Curumim parece transgredir e sua atuação pedagógica vai além de posturas meramente conteudistas do conhecimento. Percebemos a escola como ponto de articulação da comunidade para melhores condições de vida de seus sujeitos. Algumas posturas exemplificam nossa análise, o seguinte relato versa sobre isso:

Neste dia fui surpreendida ao chegar à escola, a secretária estava com dois pedidos de abaixo-assinados, um destinado a empresa de ônibus (Via Metro) e outro a Enel (Companhia Energética do Ceará) para que prestem serviços de qualidade para comunidade. Frequentemente falta luz na escola, assim a solicitação é de substituição de um transformador de energia. E com relação a empresa de ônibus, a redução da tarifa de ônibus Pitaguary/ Fortaleza e acrescimos de uma linha alternativa no Santo Antônio do Pitaguary durante a semana, finais de semana e feriados. Dessa forma, a secretária escolar estava recolhendo as assinaturas. Percebemos neste dia o poder e ponto de articulação que a escola ainda possui para questões referentes à comunidade (Diário de Campo, 26 de Abril de 2019).

Em outra ocasião, também observamos na escola seu poder de articulação. Em reunião com pais ou responsáveis pelas crianças, além de outros pontos de pauta relacionados ao trabalho pedagógico, foi reforçado dia e horário de uma reunião comunitária. Assim, anotamos no diário de campo: “Importante: Integrante do Conselho de Saúde, também funcionária da escola, informou que próxima terça-feira (14/ 05) à tarde haverá uma reunião da comunidade com o objetivo de dialogarem sobre os problemas relacionados à saúde na Palhoça” (Diário de Campo, 07 de maio de 2019).

Através desses dois exemplos pude perceber que a escola, tanto pela credibilidade social que possui quanto pelo espaço físico capaz de congrega um grande número de pessoas da comunidade, apresenta um potencial de articulação das questões relacionadas ao bem estar da comunidade. No entanto, para nossa surpresa, um novo elemento se destacou no que se refere à articulação e diálogo entre família e escola, escola e comunidade. A articulação através

das redes sociais e aplicativos de celulares. Por isso, reservamos um tópico específico para debater melhor o novo fenômeno.

4.2.3 *Um novo fenômeno: articulação através das redes sociais e aplicativos de celular*

O diálogo entre família e escola, e no caso desta escola entre escola e comunidade são de fundamental importância para que as práticas pedagógicas vivenciadas na escola tenham uma conexão com a vida da criança, portanto com a sua cultura. A articulação, o diálogo promovido fisicamente através de reuniões, culminâncias de projetos, festividades em geral já são comuns nos ambientes escolares. No entanto, um novo modo de dialogar, documentar e divulgar as práticas vivenciadas nos espaços escolares começa a surgir, sendo a presença de perfis de instituições escolares nas redes sociais, assim como a manutenção de grupos em aplicativos de celulares.

Não destacamos essa última possibilidade de diálogo apresentada como exclusiva da realidade desta escola. Mas nossa surpresa foi grande, diante da potencialidade que ela vem apresentando no cotidiano dela. Muitos debates giram em torno do isolamento que o excesso de utilização de celulares vem ocasionando em seus usuários, assim como a preocupação com o uso excessivo por parte das crianças. Assim, alguns aspectos negativos são apontados por profissionais e pesquisadores e não podemos desconsiderar essas questões.

No entanto, nesta situação específica, a utilização dessa tecnologia surge com o objetivo de romper com o isolamento desse povo e divulgar o trabalho feito na instituição. A barreira física por conta da distância é rompida através de transmissões “ao vivo” nas redes sociais. Assim, o trabalho pedagógico pode ser acompanhado em tempo real por quem desejar. Essa possibilidade, enquanto pesquisadora nos foi muito útil. Evidentemente, a compreensão da complexidade da realidade de uma escola, assim como o entendimento das práticas pedagógicas com suas intencionalidades e metodologias não podem ser compreendidas na sua totalidade apenas pelo acompanhamento dessas transmissões. Mas, sem dúvidas, elas ajudam a divulgar, a documentar e valorizar as práticas vivenciadas pelas crianças.

Essa ação, na nossa compreensão reflete uma estratégia de valorização da cultura indígena do povo Pitaguary e rompe alguns preconceitos do senso comum, dentre eles a visão de que o indígena perde sua identidade ao ter acesso às tecnologias da modernidade. Neste caso, a escola se utiliza das tecnologias para reforçar sua identidade como escola diferenciada indígena. E cotidianamente “posta” fotos e vídeos de suas práticas, assim como felicitações de

aniversários para crianças, familiares, funcionários e professores, e ainda divulgações de atividades da comunidade, que podem acontecer na escola ou fora dela.

Com já dissemos, elas não dão conta de refletir a complexidade da vida em comunidade, por divulgar apenas uma parte dela. Os conflitos e as tensões não ‘são apresentados. A Escola Municipal Indígena Curumim, hoje, apresenta também alguns assuntos que classicamos como “pontos de tensão”, mas a potencialidade de vida em comunidade supera essas dificuldades. No entanto, julgamos relevante apresentar esses “pontos” observados. Assim, temos o seguinte tópico.

4.2.4 Escola como ponto de tensão

A Escola Municipal Indígena Curumim revela-se como um ambiente agradável, repleto de pessoas receptivas e comprometidas com o ato pedagógico. No entanto, ao observarmos mais profundamente suas relações no cotidiano podemos destacar alguns aspectos e assuntos difíceis de serem tratados, por isso desafiador de serem entendidos por visitantes e pesquisadores.

Assim enfatizamos as questões políticas da comunidade e a situação de contrato de trabalho dos professores. Dessa maneira, como já relatamos, a liderança indígena com maior destaque no ambiente da escola e na comunidade, é o Cacique Daniel, falecido no ano de 2016. Embora, atualmente a comunidade tenha oficializado o nome de quatro caciques e um Pajé, percebemos que a escola mantém viva a figura de Daniel Pitaguary. Assim, assuntos que destaquem outras lideranças, outras visões não são conversadas na escola. O conflito de idéias e opiniões em relação a esse assunto não foram observados dentro do ambiente escolar. No entanto, o Diário de Campo revela outras possibilidades de apreensão da realidade. Vejamos:

Um ponto de destaque da pesquisas é a carona que dou aos professores quando terminam as atividades, pois mesmo suas tendo residência dentro da comunidade é necessário transporte, pela distância, e o onibus demora bastante. Enfim, dentro do carro tem sido espaço para que eu faça perguntas acerca da comunidade que nem sempre tenho oportunidade de fazer dentro da escola, questões relacionadas as articulações políticas, ao convívio atual na comunidade, as atuais lideranças... enfim, questões tensas e que a escola parece não querer “tocar” em tais assuntos e por isso devemos respeitar (Diário de Campo, 12 de Abril de 2019).

Entendemos que conflitos e diferentes opiniões fazem parte da diversidade de qualquer ambiente escolar. No entanto, na Escola Municipal Indígena Curumim, as questões relacionadas às lideranças comunitárias se intensificam porque elas possuem poder de decisão

no fazer pedagógico da escola, conforme consta no PPP (2017/2019) da instituição.

Sobre isso, compreendemos que a presença das lideranças indígenas nas decisões da escola são essenciais na construção de uma Escola Diferenciada Indígena. Mas, respeitamos a decisão da instituição quando prefere não dialogar acerca dessas questões para que conflitos e discussões sejam evitados. Como pesquisadora, entendemos que o respeito ao sujeito pesquisado deve estar acima de qualquer achado de uma pesquisa.

Outro ponto conflitante é a situação de contrato de trabalho dos professores. Eles são contratados pela Prefeitura Municipal de Maracanaú. Assim, não sendo funcionários efetivos, admitidos através de concurso público, anualmente precisam ter seus contratos reavaliados. Esse processo de escolha de funcionários é uma decisão democrática tomada através das discussões do Conselho Escolar, dando a instituição um carácter de autonomia institucional.

Assim, julgamos essa autonomia e participação de lideranças da comunidade nesse processo de escolha como fundamental para a relação entre a cultura do povo Pitaguary e as práticas pedagógicas construídas por esses profissionais, já que existe um olhar específico de integrantes da comunidade na seleção dos professores indígenas escolhidos para a atividade. No entanto, percebemos que tal situação de contratação gera uma instabilidade e insegurança nesses professores, fazendo com que alguns se sintam constantemente “fiscalizados” e avaliados por seus comportamentos e posicionamentos dentro da escola. Essa situação é desafiadora para todos que compoem a Escola Municipal Indígena Curumim.

Mesmo diante dessas questões delicadas o clima de familiaridade e coletividade é forte no ambiente dessa escola e isso se reflete no Currículo, através de práticas que são vivenciadas por crianças de todas as etapas. Assim, o tópico seguinte destaca a presença marcante das festividades e datas comemorativas no currículo da Escola Municipal Indígena Curumim.

4.2.5 Práticas Pedagógicas: Presença marcante de datas comemorativas

A escola pesquisada segue as orientações curriculares da equipe de formação da SME. No entanto, possui autonomia de construir práticas pedagógicas coerentes com a realidade de sua comunidade. Nesse processo, percebemos a presença marcante de festividades e datas comemorativas no currículo da instituição. Assim, através da pesquisa tivemos a oportunidade de acompanhar a “semana do índio”, “Festa da Páscoa”, “festa das

mães”, “festa junina”.

Sobre especificamente a “Semana do Índio”, data relevante para a cultura do povo Pitaguary, embora não seja vista pelas lideranças indígenas e pela escola como um dia pontual de comemoração, mas sim um dia de luta pelos direitos dos povos indígenas, é destacado no currículo da escola e assim no Diário de Campo anotamos algumas práticas pedagógicas. Vejamos:

Neste dia estava acontecendo a culminância da semana do índio. Também tinha uma equipe da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, produzindo material com filmagens para um documentário para o dia do Índio, comemorado em 19 de abril. Trabalhos feitos durante a semana estavam sendo expostos no pátio e uma gincana esportiva do Ensino Fundamental estava acontecendo, com provas no campo de areia. As provas eram com atividades, denominadas como jogos da cultura indígena: Puxa corda, arremesso de tronco, corrida com tronco. O momento reflete grande satisfação e empolgação por parte das crianças, demonstrando ser atividades presentes em outros momentos da vida delas, não somente como atividades pontuais de dias festivos. Interessante acerca dos jogos com corda, que são observados tanto em gincanas específicas como esta, como no momento do recreio cotidiano das crianças e pude perceber isso principalmente com crianças da EI (Diário de Campo, 12 de Abril de 2019).

Através dos relatos desse dia alguns aspectos gostaríamos de enfatizar, como: a presença de momentos de culminância, no qual a coletividade se destaca e as crianças socializam suas atividades com todos da escola; outro aspecto é a presença das gincanas, com jogos tradicionais indígenas que parecem ainda estar conectados com o cotidiano dessas crianças. Sobre os jogos tradicionais infantis em seus estudos Kishimoto (1993, p. 15) define:

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo.

Assim, a autora reconhece a capacidade de transformação com o tempo que a cultura pode apresentar, através dos jogos tradicionais. No entanto, destaca alguns como jogos tradicionais indígenas. Mas alerta:

Entretanto é preciso fazer alguns reparos. O sentido do jogo como conduta típica de crianças não se aplica ao cotidiano de tribos indígenas. Atirar com arco e flecha não é uma brincadeira, é um treino para caça. Imitar animais são comportamentos místicos tanto de adultos como de crianças, reflexos de símbolos totêmicos antigos. (KISHIMOTO, 1993, p. 72).

Dessa maneira, os jogos presenciados na gincana da Semana Indígena na escola

pesquisada, traz esse sentido do jogo como participação da criança na vida em comunidade. Jogos como aremesso de tronco, corrida com tronco refletem esse papel.

Sobre as datas como “Festa da Páscoa”, “festa das mães”, ambas tiveram um dia específico para apresentações das crianças e distribuição de lembrancinhas. No entanto, elas refletem práticas vivenciadas em dias anteriores e semanas de preparações. Assim, acerca da segunda festividade apontada, temos:

Festa do dia das mães: tudo elaborado com capricho. O carimbo da mão das crianças do PRÉ I transformaram-se em lembrancinhas, com um sabonete e da turma de PRE II era um chaveiro com a foto da criança, (tudo finalizado e patrocinado pelas professoras). Todos os funcionários, professores e gestão estavam com blusas padronizadas especificamente para esse dia. Depois observamos as apresentações das crianças, a maioria das músicas com influência evangélica. Logo após, sorteio de cesta básica e por último entrega das lembrancinhas para as mães (Diário de Campo, 17 de maio de 2019).

A presença marcante da religião católica e evangélica nas práticas pedagógicas da Escola Municipal Indígena Curumim foram observadas com muita ênfase nas apresentações artísticas das crianças. A “Festa da Páscoa”, mesmo em outras instituições, já apresenta maior possibilidade de conexão religiosa. No entanto, o carácter religioso destacou-se também nas apresentações artísticas na festa do “dia das mães”. As músicas do seguimento gospel foram as mais utilizadas, percebemos também que, mesmo as crianças que não estavam dançando conheciam as canções e as cantavam, demonstrando familiaridade.

Figura 14: Festa da Páscoa



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 15: Jogos da Gincana Indígena



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 16: Exposição das atividades da Educação Infantil



Fonte: Arquivo pessoal.

4.2.6 Saberes profissionais e da experiência das professoras

Com o objetivo de mapearmos as práticas pedagógicas que se processam na Educação Infantil Indígena no contexto da comunidade Pitaguary, julgamos importante primeiramente trazermos dados mais específicos das professoras pesquisadas mais diretamente. Nesse sentido, os questionários revelaram, na trajetória das duas, pontos em comuns, mas também diferenças que se refletem no modo de conceber e viver a educação

infantil com as crianças. Lembrando que P1 refere-se à professora que atua na turma de creche (2 anos); e P2 a que está na turma de Pré II (5 anos).

Para o estudo, Tardif (2011) torna-se relevante ao trazer, na produção denominada Saberes Docentes e Formação Profissional as especificidades dos saberes docentes nas quatro categorias: os saberes da formação profissional; os saberes das disciplinas; os saberes curriculares; e os saberes da experiência. As questões analisadas no questionário trazem com maior ênfase discussões referentes ao saberes da formação profissional, ao revelar dados sobre a formação inicial e continuada, tempo de docência e da experiência, ao refletir questões como a relação das professoras com a cultura local.

Assim, no que se refere às questões sobre o perfil, constatamos que a P1 é uma professora com idade entre 31 e 40 anos; com religião não definida, explicitando estar “em processo de descoberta religiosa”; e se declarando indígena, com residência dentro da reserva indígena pesquisada. A P2, também apresenta a mesma faixa etária; em relação à religião, declara-se evangélica; também indígena, mas com residência fora da comunidade povo Pitaguary.

Os dados revelaram duas professoras jovens. Ambas se definindo indígenas, mas se diferenciando na localidade da residência. Esse dado é relevante, pois acreditamos que residir dentro da comunidade, implica uma relação mais direta e cotidiana com a cultura pesquisada.

No que se refere à religião temos uma evangélica e outra que não apresenta uma religião específica, mas nos revela sua preocupação com essa dimensão do ser, ao escrever que se encontra em um processo de descoberta. Mesmo o ambiente escolar sendo um espaço laico, principalmente nesse contexto, no qual o sagrado e a espiritualidade são elementos importantes da cultura indígena, a atitude do professor deve ser de respeito e valorização da diversidade religiosa. Sobre esse aspecto Ribeiro (2007) nos alerta que “[...] é insuficiente reconhecer a diversidade, não basta perceber as diferenças, mas é preciso respeitá-las, respeitando o diferente. Neste sentido a escola tem deixado a desejar” (p. 213).

Assim, a atuação dos profissionais, muitas vezes é influenciada por sua vivência religiosa. Entendemos que as práticas pedagógicas não são neutras, como afirma Freire (1996) à educação é um ato político. Dessa forma, no processo de planejamento, ação e avaliação do fazer pedagógico, o professor, banhado por sua experiência de vida, seu processo formativo e suas vivências do cotidiano, recebe influências dessas dimensões. Assim, a concepção religiosa, a identidade racial e a relação com a cultura são aspectos que influenciam diretamente na prática pedagógicas desses professores e na articulação dessas com a cultura

do povo.

Assim, outros dados que são fundamentais na escolha das práticas pedagógicas é o tempo de docência da professora na escola e na Educação Infantil. Sobre isso P1 revela que atua na escola há 2 anos e, especificamente na EI, há 1 ano e 6 meses. P2 já apresenta um tempo maior de docência, mas pouca vivência exclusiva na EI, estando na escola há 5 anos e, especificamente na EI, há 1 ano. Para uma maior compreensão do perfil dessas professoras, a entrevista trouxe como primeira indagação a relação delas com a comunidade e a escola pesquisada. Dessa maneira, as respostas afirmaram e aprofundaram aspectos descritos no questionário. Vejamos:

Minha família toda era daqui., na minha infância eu vinha para cá e está com dezesseis anos que a gente se mudou para dentro da aldeia. Sobre minha relação com a comunidade, posso dizer que eu conheço as pessoas, não dá para se relacionar com todo mundo muito bem por conta das questões políticas, a gente tem aquele grupo que se identifica mais e tal. E na escola, fez dois anos, este ano, que eu estou aqui. Eu entrei primeiro no 1º e 2º ano e depois no mês de abril do ano passado me colocaram para a educação infantil, nas turmas de Pré I e Pré II, não me identifiquei muito com estas turmas, principalmente Pré II. Além do processo de adaptação com a escola e tudo, achei muito pesado (P1).

Estou como professora da escola do povo Pitaguari faz 6 anos. Eu entrei na escola em 2014, mas só agora, este ano, que estou atuando na educação infantil, eu era do fundamental I e II. Mas durante o processo de 2014 a 2018 estive 3 anos atuando na coordenação pedagógica da escola [...] Todos os professores da escola são indígenas, a gente chama os aldeados, que são os que moram na comunidade e os desaldeados que estão fora. No meu caso eu estou fora, só quem mora na aldeia é o meu pai. Então eu sou desaldeada (P2).

A partir do diálogo foi possível observar que a professora P1 apresenta uma relação de maior tempo com os espaços da comunidade, trazendo desde a lembrança da infância até sua relação atual como indígena aldeada. Diferente de P2, que é desaldeada, com relação estabelecida através da moradia dos pais. No entanto, P2 já traz um maior tempo de convívio com o ambiente escolar pesquisado, tendo assumido cargo de gestão e sala de aula, bem como um maior tempo de docência. Nesse processo, julgamos que as duas relações, tanto da escola com o professor, como da comunidade com o professor são fundantes para que o profissional estabeleça uma conexão da sua prática com a cultura. Dessa maneira, uma das professoras, ainda, na tentativa de estabelecer sua relação com a escola, nos relatou:

Nós trabalhamos aqui, não diferente das outras escolas, mas aqui o foco é maior em relação a comunidade. Porque a comunidade do povo Pitaguari está muito presente na escola, mas não tão positivamente, ela [a comunidade] vem nas questões de querer algo para si, mais em benefício próprio mesmo, algumas vezes não pensa nas crianças. Aí a gente precisa fazer esse trabalho, mostrando que primeiro vem o

aluno, primeiro a comunidade tem que brigar pelos direitos do aluno e a gente faz de tudo para que os pais entendam, para que os pais sejam parceiros da escola... A gente vê as vivências dos meninos não como crianças, não como crianças bem pequenas, às vezes eles se tornam até adolescentes com responsabilidades, pela fala, pelo relato e tratamento dos pais com as crianças. A gente [professores] prioriza muito em conversa com a gestão para que nas reuniões dos pais seja dito: brinque com o seu filho, respeite o seu filho... A maioria dos pais não tem o ensino fundamental completo, então o tratamento com as crianças é bem complicado, são bem grosseiros mesmo. E aí a gente trabalha nessa perspectiva de renovação dos valores, porque os pais são jovens e os valores vão se perdendo (P2).

Com isso, evidenciamos que as experiências de vida e saberes advindos da profissão docente influenciam diretamente na definição de suas práticas pedagógicas. Assim, a visão que a professora expressa da influência da comunidade no ambiente escolar, da relação pessoal estabelecida com as vivências dessa comunidade, assim como o tempo de docência, são aspectos que constituem e definem muitas das suas práticas.

4.2.7 Concepção das experiências e potencialidades da criança pitaguary

Seguindo com a análise, gostaríamos de destacar as concepções, das professoras pesquisadas, acerca das experiências e potencialidades das crianças inseridas na cultura Pitaguary. Para isso, a simples pergunta específica “O que é e o que pode a criança para você?” da entrevista nos trouxe algumas reflexões.

A P2 continua o diálogo e nos relata a potencialidade que uma criança possui e complementa sua visão, anunciada anteriormente, de que elas têm direito a experiências específicas para a idade, e que o trabalho com a EI deve estar atento para isso. Assim, diz:

Vejo que a criança pode tudo, ela tem que sonhar. Nós temos que viver esse sonho com as nossas crianças. E eu busco assim: mostrar para elas que elas podem, que elas têm que sonhar, que elas têm que ter imaginação, porque as nossas crianças [indígena Pitaguary elas não têm imaginação, elas só vivem aqui o presente delas que é essa comunidade pequena, fechada, porque é uma comunidade fechada. Em conversa com as crianças a gente vê como elas não tem vivência de mundo, elas não conhecem outros espaços, outro ambiente à não ser a comunidade Pitaguary, que se resume ao açude, que se resume as rodas de Toré, as reuniões. Então, eu tento ao máximo mostrar para elas que podem sonhar, que pode viver fora daqui, que ela vai crescer, que ela vai conseguir mil e uma coisas, porque na cabecinha delas só acham que vão viver isso, que só tem o presente e que não existe futuro. Então em conversa com as crianças eu sempre busco passar para elas que existe um futuro, que elas vão viver nesse futuro e que ele é além disso aqui que elas estão vivenciando hoje (P2).

Ao expor melhor a reflexão acerca das experiências das quais as crianças da comunidade Pitaguary tem acesso, a professora as compara com crianças que convivem com

outra realidade e traz necessidades que ela considera comum a ambas. Vejamos:

Assim, já tive experiências com outras crianças em outras escolas. As crianças daqui a vida delas se resumem a: roda de Toré, todas elas sabem o que é uma roda de Toré, elas vivem de reuniões que as lideranças fazem e elas participam porque os pais levam e em alguns momentos das reuniões acontecem discussões e as crianças não conseguem assimilar o que é aquilo ali. Então a vida delas é: reuniões indígenas; roda de Toré, com discursão do lado A e do lado B, lado do cacique e o lado de quem não é do cacique; ida até o açude, o lazer delas. E as outras crianças, o que eu vejo é que elas querem ir até o shopping, elas querem ir brincar no parquinho, elas sabem o que é praia. As daqui é muito difícil, contamos nos dedos as crianças que tem condição de conhecer outros espaços, outros ambientes. As crianças daqui são limitadas. Elas podem sonhar, podem sonhar em estar aqui, mas ter algo melhor... Eu procuro mostrar para elas que tem um mundo sim, que não é só isso que está aqui (P2).

P2 releva a defesa de experiências fundamentais para a criança como o direito ao brincar e a sonhar, aqui traz a imaginação como condição. No entanto, declara que tais direitos estão sendo negados para muitas dessas crianças, principalmente no convívio com os familiares e comunidade. Assim, na percepção de P2 essas crianças não possuem imaginação, devido à falta de estímulo. E as experiências da quais elas tem acesso, como “banho de açude”, participação nas rodas de Toré, são limitadoras e, nesse contexto, antecipa experiências que só deveriam ser vivenciadas no futuro.

A percepção da P2 ser contraditória em relação à visão de Gandhi Piorski (2016), experiências, como o “banho de açude” podem ser potencializadoras da imaginação das crianças, já que o autor defende o constante contato com materiais naturais e o “diálogo da criança com a natureza” (p. 20).

Sobre a mesma questão, P1 traz uma percepção de criança, inserida na cultura Pitaguary diferente de P2. Vejamos:

Elas são muito abertas, muito receptivas, curiosas. Então, eu acho que a criança é esse ser que se encanta muito fácil e também são assim muito sinceros. Se a gente traz uma proposta de atividade e eles não gostam, elas não gostam de cara e pronto. Mas se você mudar a atividade, eles também são muito abertos. Também não são tão fáceis de lidar por conta das emoções, pois cada um tem um jeito. Assim tem hora que você consegue cativar de um jeito e não consegue de outro. Mas eu acho que a criança é um mundo de possibilidades, que depende de como você está observando, como você percebe o potencial delas (P1).

Embora o discurso de P1 fale de uma criança generalizada, entendemos que o seu olhar se volta para as crianças na qual convive cotidianamente na escola, pois cita o trabalho pedagógico feito com elas. Nesse sentido ao trazer sua concepção e potencialidades da criança, dialoga sobre essa criança Pitaguary. Dessa maneira, seu olhar revela uma criança

curiosa, encantada com o mundo, investigativa e receptiva a novas descobertas. Ou seja, define a criança como “um mundo de possibilidades”.

Ao refletirmos sobre as necessidades, as potencialidades na tentativa de entender o que é e o que pode uma criança, o autor Gandhi Piorski (2016) nos ilumina ao afirmar que a criança precisa apenas ser o que ela é fazendo o que veio fazer e ser respeitada em tudo que traz. Ele ainda defende que quando se trata de criança não existe outra coisa, senão a imaginação para se trabalhar e coloca a necessidade dela devanear sobre sua experiência.

Assim para que o professor da EI indígena consiga compreender a força e a sutileza da visão de Piorski sobre a criança, muitos são os desafios. Dessa forma, para que este profissional consiga uma atuação contextualizada, coerente com a realidade do sujeito em formação e que contribua para o desenvolvimento integral do ser, ele necessita de formação específica e um planejamento que considere a concepção de criança, de Educação Infantil e de currículo voltado para a vivência na comunidade indígena. Vejamos, então, o que a caminhada de pesquisa nos revela sobre o processo formativo das professoras.

4.2.8 Formação continuada e planejamento escolar não específicos para EI indígena

Antes de trazermos dados da formação continuada das professoras, importante destacar que o questionário, no que se refere ao nível de instrução, revelou que ambas possuem Formação Inicial em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, sendo a de P1 concluída no período de coleta de dados dessa pesquisa. Ambas não possuem cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu. O trabalho não tem a pretensão de analisar e tecer considerações mais profundas acerca das implicações da formação inicial no trabalho docente, mas considera sua relevância ao debater questões referentes à prática pedagógica. Para tanto, nos centraremos nos processos formativos que se processam no ambiente da escola ou oferecidos por ela.

Importante contextualizar que é oferecida uma formação continuada às professoras através da equipe de formadoras do setor de Educação Infantil da Secretária Municipal de Educação. Acontece mensalmente e a data é fixada pela equipe formadora, sendo informadas as escolas em calendário oficial. Cada grupo de professores participa na data específica ao seu dia de planejamento. Interessante saber é que essas formações não apresentam um direcionamento específico para os professores da escola indígena, as profissionais participam de momentos planejados para quem atua com crianças da etapa da Educação Infantil de forma geral. Assim, acerca dos processos formativos dos professores

indígenas Fonteles Filho (2010) defende uma formação específica na construção das escolas com educação diferenciada indígena.

Na nossa compreensão, a possibilidade de diálogo com outros profissionais, com outras realidades, traz sua contribuição para o trabalho reflexivo do professor. No entanto, é complicador não existir um espaço que reflita também as demandas específicas da Educação Infantil Indígena no contexto desse município. Essa insatisfação foi percebida, em conversas informais na sala de professores da escola, e descrita em nosso diário de campo.

Neste dia a escola recebeu a visita das Formadoras da Educação Infantil da Secretaria de Educação. Quatro formadoras, incluindo a coordenadora geral da EI. Elas entraram na sala dos professores, cumprimentaram as professoras com abraços. Perguntaram como elas estavam, mas não entraram em relações mais profundas do fazer pedagógico, nem nos desafios enfrentados por cada uma no cotidiano de suas salas. Após esse momento, seguiram, acompanhadas do coordenador pedagógico, para as salas de EI e, posteriormente, foram conversar com os gestores na sala da gestão, nenhum professor presente. Neste momento, muitos comentários foram feitos pelas professoras na sala onde estavam planejando. Dentre elas, muitos refletiam o descrédito no trabalho formador que possa ser oferecido com tal visita das formadoras. Uma das professoras disse : “ Elas vem aqui, visitam, vão embora e a gente não recebe um “feedback” do que foi visto por elas... é muito pontual” Os professores demonstraram que sentem falta de um diálogo mais direto com as formadoras, para que seus anseios, necessidades, partilha de experiências sejam considerados. Ainda perguntei as professoras sobre o dia de formação oferecido pela SME. Uma delas disse: “ É interessante, mas falta um olhar Eu procuro mostrar para elas que tem um mundo sim, que não é só isso que está aqui, mais específico para EI indígena.” Importante esse diálogo na sala dos professores. Muito é dito, reflexões são feitas, e as palavras ditas lá, são os anseios mais verdadeiros dos professores. Embora eu estivesse presente, pessoa “estranha”, pois não sou professora da escola, mas me aproximo enquanto categoria, pois sou professora da rede municipal (Diário de Campo, 04 de Junho de 2019).

Na nossa compreensão, formação e planejamento escolar são dois aspectos que se relacionam intimamente no processo de construção e reflexão da prática do professor. Dessa maneira, as professoras pesquisadas, como todas que compõem o quadro de professores municipais, tem direito a 1/3 de dias semanais de planejamento, para pensar, elaborar e registrar todas as experiências da sala de atividades. Tal planejamento se dá no ambiente da escola, sob orientação do coordenador pedagógico. E, ainda, com já anunciado, uma vez por mês esse dia de planejamento se converte em formação, oferecido pela equipe da SME.

Um dos trabalhos inerentes à atividade docente do professor da EI das escolas do município pesquisado é o registro documental dos planos de atividades (diários e bimestrais), relatórios individuais e preenchimento da frequência diária das crianças. Sobre isso, observamos alguns desafios, descritos pelas profissionais. Vejamos o registro no diário de campo:

Neste dia de acompanhamento do planejamento escolar das professoras P2 e P1, nas salas de professores, acompanhei a primeira preparando material pedagógico (recorte de EVA) para atividade e painéis coletivos da sala. A segunda estava passando a “limpo” o planejamento do caderno para o diário oficial. Neste dia, através de conversa informal, pude perceber que as professoras possuem três instrumentos de documentação do planejamento. O diário impresso, documento que fica na escola; diário on line, implantado este ano pela SME e de preenchimento obrigatório pelos professores. As informações contidas são iguais em ambos, frequência, planejamento diário(detalhado), bimestral e resumo das atividades diárias. No entanto, as professoras ainda possuem o seu caderno pessoal, no qual fazem os planejamentos diários que, dito por elas, são os que “de fato utilizam”. Com isso, percebe-se a burocratização do trabalho docente. O preenchimento desses documentos demanda tempo. Tempo que poderia ser convertido em estudo e elaboração de materiais utilizados na prática pedagógica (Diário de Campo, 04 de Junho de 2019).

Entendemos e valorizamos a necessidade da documentação pedagógica no trabalho docente. Nossa crítica refere-se ao excesso de trabalho, em preenchimento de documentos que não traz significado para a prática do professor no seu dia a dia com as crianças. Para Zabalza (1998) as questões referentes ao professor é um dos desafios para que se consiga a qualidade na Educação Infantil. Para o autor, a qualidade de vida dos professores e a diminuição da pressão psicológica são aspectos relevantes. Assim, compreendemos que o excesso de trabalho pode acarretar uma qualidade de vida ruim e pressões desnecessárias, dificultando a busca de práticas relevantes para as crianças.

Tais documentos, de preenchimento obrigatório do professor, tem supervisão do coordenador pedagógico e, se necessário, da equipe da SME. Assim, os diários de planejamento possuem estrutura fixa e rígida para todos os professores municipais, não sendo diferente para os da escola pesquisada, mesmo que seja reconhecida oficialmente como uma escola diferenciada indígena.

Dessa maneira, no caderno denominado “Diário de registro das atividades pedagógicas”, o professor no campo “Registro de planejamento” deve responder aos seguintes aspectos: Data; O que? (experiências); Como? (Atividade e recursos); Para quê (O que as crianças podem aprender); Avaliação do dia. Sob determinação da SME, tal registro deve ser orientado por documentos oficiais no que se refere a EI, tanto nacionais quanto municipais. Assim, temos, como principais documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI- 2009) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017) de âmbito nacional e no municipal as Orientações Curriculares para Educação Infantil (2019), elaborada pelo setor de EI.

Para o preenchimento dos diários oficiais municipais, os documentos nacionais citados acima como DCNEI/2009 e BNCC/2017 tem sido os principais norteadores. Assim,

nas orientações municipais as brincadeiras e interações surgem como eixos centrais da prática pedagógica, como já determinado no Artigo 9º das DCNEI/2009. E seguindo essa concepção de Educação Infantil a BNCC/2017 traz a orientação de que essa prática se processe através dos Campos de Experiências: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Para tanto, o trabalho com as crianças deve, ainda, respeitar os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se). A partir de um olhar focado nos campos de experiências e nos direitos de aprendizagem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser traçados.

Além dessas orientações e documentos oficiais, também tive acesso, através das professoras, dos horários semanais, referentes ao tempo cronológico, das atividades em sala. Dessa maneira, tanto turmas de Creche, quanto de Pré II recebem orientação de dividir o tempo em uma rotina entre 07h e 11h10min diariamente. Mesmo apresentando especificidades, nas atividades, referentes às duas turmas, ambas recebem também orientação de que dentro do planejamento seja contemplado as áreas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Natureza e Sociedade. Embora a rotina também oriente momento de acolhida, contação de histórias, momentos com música e despedida das crianças. Percebemos essa rotina com algo rígido e de possíveis limitações para a prática pedagógica do professor que considera a criança como um ser de muitas potencialidades. Importante deixar claro que tal orientação refere-se a uma sistematização da escola, não sendo um direcionamento exigido nos cadernos oficiais da SME.

Diante disso, as professoras planejam suas práticas, pautadas em duas orientações que se diferem em concepções e formas de atuação. No entanto, as professoras revelam-se inventivas e, na nossa compreensão, até transgressoras. Tal atitude é coerente com as palavras de Freire (1996) ao dizer que “a prática educativa deve ser transgressora, transformadora, não quer que o educando, simplesmente, se adapte” (FREIRE, 1996, p. 12).

Dessa forma, ambas se afirmam diante da prática que consideram mais coerentes, não por determinação, mas por convicção própria. Assim, muitas vezes, realizam atividades que consideram adequadas para as crianças e registram outras, tentando seguir as normatizações exigidas. Aspectos como este, além de outros, foram revelados ao serem questionadas acerca de como se dá a construção de sua prática pedagógica. Na descrição das professoras, conferimos o que elas consideram como relevantes:

Assim, eu estou construindo essa relação com eles a partir do interesse deles [...] E a gente vai descobrindo no decorrer do caminho, tem tempo que está mais fácil, tem tempo que não está. Então é a partir do que eu vou observando que a turma vai se sentir interessada [...] Quando eu faço o meu plano de aula, sempre atrás eu gosto de escrever como foi a aula, se deu certo, porque não deu certo, como foi o comportamento das crianças, do que elas não gostaram, o que as crianças disseram. Eu gosto de lembrar, quando eu não consigo fazer isso eu acho que a aula não deu certo. Quando eu vejo que não deu para fluir do jeito que dava certo, vou pesquisando...gosto muito de pesquisar, levo muito tempo pesquisando o que dá certo. Mas é nesse sentido de trazer coisas que eles vão se sentir curiosos, que eles vão participar, gosto muito de vê-los participando e não trazer coisa pronta. Por exemplo, de trazer imagem já pronta, não gosto, eu gosto que eles façam livremente. Eu gosto de colocar eles para fazerem do jeito deles, sem ter aquela ideia pronta... Porque, de um certo modo, a gente vai podendo, se você traz tudo muito pronto e elaborado eles não se sentem participativo daquilo. Eu gosto que eles coloquem a marca deles naquele processo. Eu procuro mostrar para eles que tem um mundo sim, que não é só isso que está aqui (P1).

Ao dissertar sobre a mesma questão P2 traz outros elementos como destaque na construção dessa prática. Vejamos:

Eu destaco o conhecimento de mundo. Quando eu vejo que tem a necessidade, vejo que eles não conhecem algo, eu busco sempre trabalhar nessa perspectiva de mostrar que não é só isso aqui, não é só isso... vamos viver... vamos imaginar. Porque a gente percebe que algumas vezes na educação infantil a gente queima as etapas da criança. Porque a gente fica tão pressionado a esse mundo letrado, alfabetizado, que a gente fica repetindo: vai aprender o nome, vai aprender isso e vai aprender aquilo. E de tanto a criança repetir o nome, repetir as letras do alfabeto, repetir algumas palavrinhas que elas até conseguem ler, elas esquecem do imaginar e do criar. Então quando chegam no fundamental que a gente pede uma produção, não existe. Mas por que? Porque queimaram as etapas da educação infantil, ela não brincou, ela não sonhou, ela não imaginou, ela não tocou, ela não pegou (P2).

Sobre a prática pedagógica, Franco (2015) traz a sistematização de momentos específicos desse fazer pedagógico, sendo eles o processo de planejamento, a atuação em sala e a finalização com uma etapa avaliativa. Considerando o sentido amplo da prática pedagógica, não delimitando seu espaço especificamente ao momento de aplicação de realização das atividades planejadas. Embasados nisso, esparávamos a descrição desses passos, no entanto as professoras revelaram também outros elementos. Vejamos a seguir:

Dessa maneira, P1 trouxe como destaque para a construção do seu planejamento diário a observação dos interesses da criança e a dimensão da pesquisa, sobre a atuação com relação às atividades destacou a participação, a curiosidade e a Neste momento, estamos planejando para próximo bimestre uma prática voltada p liberdade que devem ser destinadas as crianças e relatou como faz a avaliação do dia, através de anotações do dia anterior, em seu caderno. Já P2 não trouxe essa sistematização, mas levantou aspectos que considera fundamentais para o trabalho pedagógico com as crianças, sendo eles: o respeito a etapa da

criança, a não antecipação de atividades do Ensino Fundamental, a relevância da brincadeira, do sonho, da imaginação, da experimentação.

No entanto, um aspecto comum evidenciado por ambas nos chamou atenção. As professoras destacaram o conhecimento de mundo, defendendo que as crianças possuem o direito de ampliar seus conhecimentos para além da sua realidade, as duas colocaram: não é só isso que está aqui.

Mais especificamente sobre o currículo na Educação Infantil dessa escola indígena, as professoras revelaram que a separação em áreas do conhecimento não são práticas vivenciadas em sala, pelo menos da maneira com a coordenação pedagógica orienta. A percepção é de que as crianças necessitam de experiências que as façam terem acesso a várias áreas do conhecimento, assim como proporcionar vivências diferenciadas daquelas que terão no Ensino Fundamental. Dessa forma, temos:

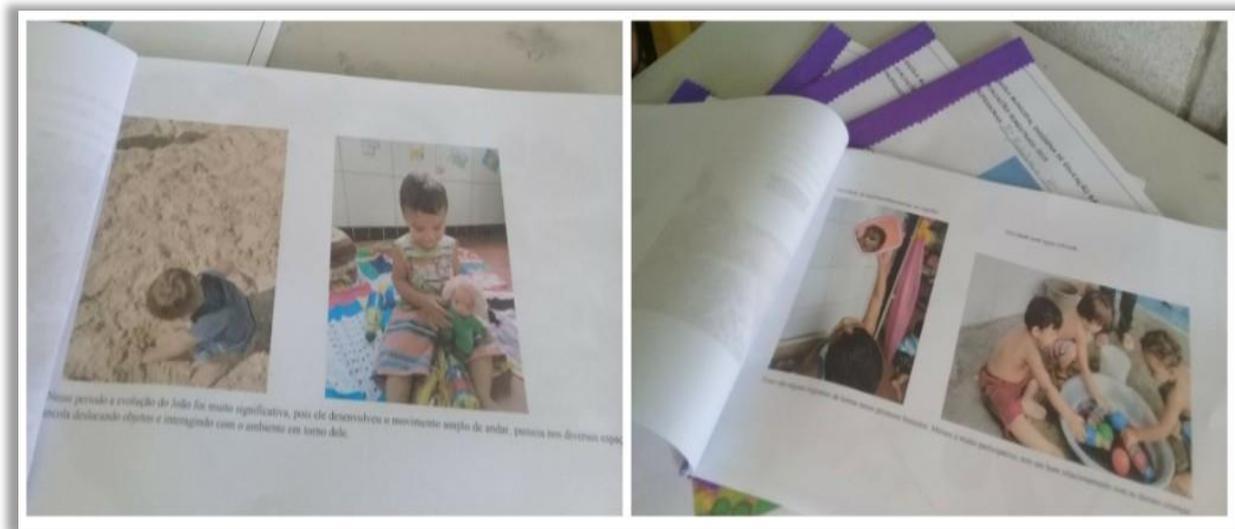
Tem hora que eu acho que tem que separar, algumas atividades de matemática, de ciências. E tem horas que percebo que quando eu estou levando uma dança, está envolvendo tudo isso. Eu não consigo fazer esse recorte, de ficar: aqui é só matemática e aqui é só ciências. Eu não faço essa divisão, hoje a aula é só disso. Eu procuro trazer alguma atividade que possa englobar tudo isso, sem ter essa cobrança de que eles vão ter esse momento só para uma área, como tem na grade da gente. E muitas vezes essa questão de ciências de matemática está envolvida nas brincadeiras. Por exemplo, na história da Galinha Ruiva, que a gente fez semana retrasada, eu trouxe receitas, trouxemos comida, tinha a questão da oralidade, da linguagem, também tinha matemática, também tinha ciências, porque a gente plantou o milho. Então envolveu tudo aquilo sem delimitar, isso é isso, isso é aquilo (P1).

Enquanto eu estava na coordenação pedagógica eu acreditava sim, nessa divisão por áreas de conhecimento. Aí quando eu fui para a prática eu disse: não, não é desse jeito que funciona. Na sala de aula, com experiência própria, no dia a dia, pé no chão, eu não acredito e eu vejo que não funciona. Tanto é que eu não me prendo, eu busco sim obedecer lá ao que está dizendo e a gente precisa seguir as normas da escola, da educação pedagógica, do currículo, mas eu não trabalho da maneira que eles pedem (...) Existe essa contradição ainda de que, tem que ser só linguagem, tem que ser só matemática, não funciona. Para a educação infantil não funciona, eles têm que ver o tudo, o todo. E aí é o que os direitos [de aprendizagem] estão trazendo tudo, é o conhecer, é o viver, o brincar, e se eles não fazem isso [...] (P2).

Além dos aspectos já apresentados, percebemos que tanto P1 quanto P2 destacam a importância do brincar. E, especificamente, para P2, professora de crianças de 5 anos, a experiência do brincar é colocada como uma defesa, diante da proposta nacional de aceleração dos processos de alfabetização na EI. Assim, a professora identifica contradições na compreensão acerca do currículo orientado, apresentando a solução de não segui-lo rigidamente. Esses dilemas foram identificados por Charlot (2013) ao afirmar que “Na

sociedade contemporânea o professor é um trabalhador da contradição” (CHARLOT, 2013, p. 95). Na nossa compreensão, percebemos que o processo reflexivo e crítico da profissional ajuda a tomar tal decisão.

Figura 17: registro das atividades das crianças



Fonte: Arquivo pessoal.

4.3 Os limites e possibilidades de uma relação entre a prática pedagógica e a cultura no contexto da Educação Infantil Indígena

4.3.1 *Relação com a cultura tradicional*

As práticas pedagógicas observadas na turma de Creche (2 anos) seguem orientações da SME e da Coordenação Pedagógica da referida escola. Importante lembrar que a turma é composta por 7 crianças matriculadas e funciona no turno da manhã, de 7h15min as 11h10min. A professora pesquisada recebeu a denominação de P1.

Dessa maneira, as experiências específicas dessa sala giram em torno de momentos dirigidos, planejados e direcionados pela professora, como: rodas de conversas, contação de histórias, atividades de desenhos e pinturas, sendo estas atividades comuns em turmas de EI não indígenas. No entanto, observamos que a turma goza de uma liberdade, de um tempo livre para que as crianças brinquem e interajam umas com as outras, sem a pressão do tempo.

Nesse sentido, muitas das atividades, mesmo parecendo comuns a qualquer outra

escola, contam com a intencionalidade da professora para que aspectos da cultura Pitaguary sejam relacionados, através da articulação oral por parte da professora. Isso fica mais notório nos momentos de contação de histórias, como pudemos constatar na “Galinha Ruiva”, na qual a professora trouxe para a narração elementos presentes na comunidade na tentativa de reforçar traços da identidade Pitaguary.

Sobre essa busca da identidade étnica, a professora reforçou a preocupação ao responder na entrevista o que ela considera relevante na prática pedagógica da Educação Infantil Indígena. Vejamos:

A gente começar a despertar nas crianças essa relação com a identidades delas. Porque nesse momento elas estão se conhecendo como indivíduo, conhecendo o seu mundo ao redor. Acho que falta essa prática cotidianamente dentro do nosso ano letivo, com propostas que valorizem mais a nossa oralidade, as histórias contadas, as músicas, as brincadeiras. Que a gente possa trazer isso mais fortemente, e dizer que isso sim é uma prática da escola indígena. Com um trabalho que resgata nossa história, nossa cultura. Acho que é isso, a gente deve trabalhar focado nisso, articulando esses conhecimentos com os elementos que fazem parte da educação infantil como um todo, lembrando das diretrizes (P1).

Ao dissertar sobre o assunto, a P1 destacou a relevância que concede a construção da identidade étnica da criança indígena Pitaguary e ainda apontou desafios e anseios inerentes a sua prática pedagógica. Mais a frente, no desenrolar da entrevista, ela apontou algumas possibilidades, a presença do Toré no cotidiano da escola é vista como fundamental. Além disso, o artesanato e comidas, tidas como de origem indígena são reforçadas nos anseios dessa prática. Assim, temos:

Geralmente quando a gente está fazendo uma atividade coletiva, com toda a escola, estamos sempre fazendo abertura com o Toré. Eu tenho percebido nesse ano mais fortemente isso, mas acho que devia ser mais vezes. Em sala, de vez em quando a gente tem conseguido trazer esses elementos, como o Toré, principalmente quando vamos falar da comunidade. Neste momento, estamos planejando para próximo bimestre uma prática voltada para o artesanato e para as comidas típicas da cultura indígena Pitaguary (P1).

Assim, mesmo a professora apontando ainda alguns desafios para atingir no cotidiano a prática docente que considera coerente a comunidade indígena Pitaguary, alguns aspectos foram observados e vistos como relevantes para essa articulação entre prática pedagógica e cultura. Assim, destacamos no diário, uma experiência significativa na hora do lanche.

Acompanhamos também o horário do lanche, no qual foi servido tapioca. Importante dizer que tal alimento sempre é destacado em outras nas escolas não indígenas como alimento de origem indígena. No entanto, o alimento nos pareceu ser algo comum no cardápio da referida escola. Sobre isso, uma funcionária nos afirmou que não é sempre, mas disse: “costumamos fazer”. As crianças comeram bem, demonstrando bastante receptividade com o alimento oferecido pela escola (Diário de Campo, 16 de Maio de 2019).

Embora não tenha sido uma experiência planejada pela professora, resolvemos destacá-la já que aconteceu na sala de atividades e teve o estímulo da profissional, não perdendo assim seu caráter educativo.

Figura 18: Aspectos da cultura tradicional (pintura na parede)



Fonte: Arquivo pessoal.

4.3.2 Uma cultura que tem muito a ensinar

Ao conviver com a Escola Municipal Indígena Curumim pudemos perceber que a relação das práticas pedagógicas com a cultura do povo Pitaguary pode ser estabelecida com elementos que vão além da cultura tradicional. Dessa forma, a cultura do cuidado com o outro e com a natureza, a cultura da relação com o tempo e a cultura do brincar da criança Pitaguary, são traços observados nessa escola e dessa comunidade. Com isso, sem objetivar fazer transplantações de experiências, pois entendemos que cada instituição possui suas

características e culturas específicas, podemos destacar que a referida escola apresenta uma visão que pode inspirar o trabalho de outros espaços de Educação Infantil, sejam eles indígenas ou não.

4.3.3 Cultura do cuidado com outro e com a natureza

Importante lembrar que o cuidado deve está intimamente ligado a ato de educar na Educação Infantil. Dessa maneira, a importância do ato de cuidar é essencial nas práticas pedagógicas dessa etapa, seja ela com crianças de creche ou pré-escola. No entanto, mesmo com todas as orientações e determinações referentes ao convívio com crianças dessa idade, a prática do cuidado muitas vezes não é vivenciada plenamente em todos os momentos da rotina escolar e por todos os sujeitos. Nesse sentido, percebemos que na Escola Municipal Indígena Curumim as relações de cuidado são estabelecidas entre os diversos sujeitos, entre crianças das diferentes etapas, entre funcionários e crianças, professores e crianças, e ainda entre as crianças e a natureza. Assim, observamos e anotamos no Diário de campo aspectos dessa relação de cuidado com o outro:

Interessante destacar o cuidado e carinho empenhado por todos da escola pelas crianças. Dentre eles, funcionários como porteiro, segura a criança no colo, embala no balançador do parque, atende ao chamado e “escuta” de fato a criança. Sobre isso, é relevante lembrar que todos se conhecem, muitos são parentes de crianças da escola e por isso a intimidade é perceptível. Esse cuidado foi observado entre funcionários e professores pelas crianças, e ainda entre crianças das diferentes etapas. Sobre as crianças é comum o parentesco entre elas, uma é sobrinha de outra, ou prima, irmã... Enfim, o sentimento de “comunidade” / “Parentesco” parece adentrar os portões da escola, tornando-a mais humana, com relações menos rígidas. (Diário de Campo, 23 de Maio de 2019).

A partir dos elementos apontados acima no Diário destacamos a relação desse cuidado advindo não somente do professor, mas dos demais funcionários, incluindo funcionários homens.

Esse é um dado importante, não porque acreditamos que seja menos possível a presença dessa sensibilidade na figura masculina, mas justamente para “desmistificar” tal opinião e com isso apresentar também a defesa da presença de professores e funcionários do sexo masculino no ambiente educacional infantil.

Outro destaque, específico da realidade desta comunidade indígena, é a relação de intimidade entre as pessoas, que se dá motivada, muitas vezes, pelo grau de parentesco entre os sujeitos. Essa experiência de vida em comunidade, de parentesco, de conhecimento da

realidade de cada criança, pode tornar as práticas pedagógicas mais conectadas com a vida das crianças e assim repleta de significados.

Assim, através da observação da prática pedagógica de P2, com as crianças do PRÉ II (5 anos), vimos que esse conhecimento das experiências extraescolar que a criança possui é fundamental na construção das práticas pedagógicas dos professores. Para exemplificar, o Diário de Campo revelou:

No final da aula ficamos conversando informalmente acerca dos desafios e anseios da prática pedagógica. A professora demonstrou conhecer a realidade de cada criança, algumas já tendo visitado a casa. Afirmou que esse conhecimento era importante para o trabalho em sala, para entender as possíveis dificuldades de cada uma [...] (Diário de Campo, 24 de Junho de 2019).

Nesse sentido, essa busca da professora em compreender a realidade de vida de cada criança, vem da percepção de que embora a criança esteja inserida na mesma comunidade indígena, apresentam configurações familiares e condições financeiras diferenciadas, por isso suas experiências são variadas. Observamos isso no diálogo entre P2 e as crianças, na prática pedagógica conhecida como “roda de conversa”, da sala de PRÉ II. Assim, anotamos: “Na roda de conversa, a professora ao perguntar o que as crianças tinham feito no final de semana, algumas relataram que tinham ido tomar banho de açude, e outras atividades como assistir TV e ir ao shopping” (Diário de Campo, 24 de Junho de 2019).

Esse diálogo, conhecimento e valorização das experiências das crianças com seus familiares fora do ambiente extraescolar por parte da professora passam também pela dimensão do cuidado com o outro. A profissional respeita a história de vida de cada um e a considera na elaboração de sua prática pedagógica. Cuida, não fisicamente, mas através de uma subjetividade que percebe o outro e seus anseios.

O cuidado com o outro, inspira o cuidado com o ambiente. Dessa forma, os bichos que fazem parte desse ambiente, proporcionada pela natureza presente na comunidade, também são respeitados e cuidados pelas crianças. Vejamos um exemplo disso através do relato do Diário:

Outro momento e ação observada foi a relação com a natureza, neste dia surgiu um “grilo” próximo a sala, as crianças que lá estavam não apresentaram espanto, pelo contrário, uma delas pegou o animal e foi incentivada pela professora e funcionários a levá-lo para próximo da horta construída. Pode parecer uma ação comum, mas é interessante observar a dimensão do cuidado estabelecido, de forma natural, com o bicho. Nenhuma criança manifestou a intenção de matá-lo ou espantá-lo (Diário de Campo, 23 de Maio de 2019).

4.3.4 Cultura do tempo

“És um senhor tão bonito quanto a cara do meu filho, tempo, tempo tempo, tempo, vou te fazer um pedido, tempo, tempo, tempo, tempo. Por seres tão inventivo, e pareceres contínuo, tempo, tempo, tempo, tempo” (Oração do tempo, Maria Bethânia).

Ao pensar a infância a partir das experiências das crianças indígenas no contexto da EI, o tempo é uma categoria que exige atenção e resignação. Pensar outros tempos, além do tempo cronológico torna-se uma necessidade. Nessa caminhada, recorreremos à compreensão do tempo aiónico, que proporciona um olhar mais atento para a intensidade das experiências das crianças. Assim, o tempo que parece ser contínuo, como destaca a poesia acima e determina o tempo cronológico, torna-se uma invenção e o tempo aiónico ganha significado através das experiências humanas.

No entanto, quando pensamos nessa temporalidade, recorreremos a Kohan (2004) quando diz: “Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação da outra” (p.63) Dessa forma, considerar um não anula o outro. A percepção da infância como inventiva, curiosa, investigativa nos convida a pensar os dois tempos, o cronológico e o aiónico.

Assim, na Escola Municipal Indígena Curumim o tempo cronológico parece atingir outro patamar, não percebemos a rapidez dos grandes centros, refletidos nos cotidianos de muitas escolas urbanas; o “desespero” presenciado em muitas instituições como em momentos como o recreio, ou a finalização das aulas não foram vistos. As crianças caminham com calma, retornam para seus lares menos “afobadas” do que em outras escolas. Talvez isso seja reflexo da sintonia da natureza presente na comunidade. Esse comportamento em relação ao tempo julgamos como contribuição para a realidade das escolas não indígenas.

Depois dessas reflexões, seguimos para etapa final, na qual teremos considerações acerca de todos os achados desta pesquisa.

Figura 19: Presença constante do Cacique Daniel (*in memoriam*)



Fonte: Arquivo pessoal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caminhada chega ao fim, com essas últimas palavras fechamos alguns ciclos, de pesquisa acadêmica, de formação no curso de Mestrado e de etapa de vida. Uma caminhada com muitas angústias, medos, mas também muitos aprendizados, afetos e nascimentos. A maternidade nos surgiu como força e o maior desafio durante esse processo.

Assim, este trabalho além de responder a um pergunta de pesquisa, foi responsável pela formação de uma pesquisadora iniciante. E, com isso, descobrimos que a ato de pesquisar não é algo simples, exige conhecimentos metodológicos específicos, mas ainda características que passam pela subjetividade do pesquisador como dedicação, paciência, humildade e principalmente ética. Finalizamos com dois aprendizados, o primeiro diz respeito aos achados da pesquisa e o segundo acerca de como pesquisar.

Dessa maneira, através do objetivo central desta pesquisa, investigar o modo como as práticas pedagógicas das professoras das turmas de Creche (2 anos) e Infantil V(5 anos), da Escola Municipal Indígena Curumim estão relacionadas com as expressões da cultura a partir dos conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e memórias do povo Pitaguary, sentimos a necessidade primeiramente de conhecer alguns elementos culturais presentes na comunidade para que pudessemos compreender melhor a relação estabelecida com a prática na referida escola.

Ao iniciarmos a pesquisa de campo a curiosidade, frente a uma cultura diferente da nossa nos motivou, mas o medo também fez parte do caminho, já que me sentia uma “estranha”, olhando para uma realidade e um espaço que não me pertenciam. Nesse processo, procuramos estabelecer um respeito ao outro, aos sujeitos pesquisados, para que a observação jamais fosse confundida com uma fiscalização. Assim, ao entrar no lócus da pesquisa e na vida das pessoas só observávamos e perguntávamos o que nos era permitido. Desse modo, percebemos que assuntos acerca das atuais lideranças da comunidade não eram dialogados na escola e assim respeitamos.

Contudo os resultados da pesquisa nos revelaram a necessidade de reflexão das questões indígenas, a partir de um olhar contextualizado; a percepção de uma cultura que se modifica, mas não esquece suas raízes; uma escola que reflete práticas pedagógicas na Educação Infantil, que se reinventam cotidianamente, apresentando limites e possibilidades na relação da cultura com essas práticas; e, ainda, o reconhecimento de uma cultura que tem muito a contribuir para quem estuda e convive com crianças, no contexto da Educação Infantil.

Refletir acerca da cultura do povo Pitaguary nos trouxe o entendimento de que o diálogo sobre o que é ser indígena hoje no Brasil precisa de uma contextualização. Cada etnia apresenta suas especificidades e esses povos já não vivem da mesma maneira como no Período Colonial.

Assim, uma reflexão que se torna urgente é a atualização da existência e de uma melhor compreensão do modo de vida desses povos. Compreedemos que a identidade indígena não pode ser definida por esteriótipos ou imagens cristalizadas do índio “clássico”, com “pena da cabeça”. Na Escola Municipal Indígena Curumim os sujeitos mesmo sem utilizar “cocar” ou pinturas no corpo cotidianamente afirmam sua identidade indígena e reconhecem suas raízes culturais.

Nesse processo, tivemos a percepção de uma cultura que se modifica com o tempo, mas não esquece suas raízes. Assim, através dos diálogos informais, observações e entrevistas percebemos a presença viva no cotidiano e discussões das pessoas, de espaços tradicionais como a Mangueira Centenária, o Açude Santo Antônio do Pitaguary e a Palhoça. Embora, sendo vivenciados de formas diferentes com o passar do tempo.

Nesse processo, destacamos a relevância da cultura material e imaterial, revelada nas manifestações religiosas que existem e resistem no processo de construção e reconstrução histórica do Povo Pitaguary. O sagrado ainda é percebido no respeito à natureza, na força da ancestralidade e das lideranças, mas a religiosidade apresenta novas configurações advindas da igreja católica e das igrejas evangélicas, presentes na comunidade. Todo esse cenário constitui a cultura do povo Pitaguary, por isso foram considerados ao observar as práticas pedagógicas.

Para responder a nossa pergunta de pesquisa, as práticas pedagógicas processadas na Escola Municipal Indígena Curumim foram observadas na sua totalidade, assim experiências de interações coletivas, como culminância de projetos, “recreio” diário das crianças, festividades de datas comemorativas (dia das mães, Páscoa, Festa de São João); ou seja, práticas experienciadas através da coletividade, contemplando crianças de todas as etapas. Dessa maneira, concluímos que as práticas da Educação Infantil estão conectadas com as práticas das demais etapas, no entanto suas especificidades são respeitadas. Dessa maneira, afirmamos que a Educação Infantil de tal escola está inserida em um currículo articulado como defende Zabalza (1998).

Outro achado referentes à dinâmica geral da escola foi a percepção de que ela tem o seu papel como ponto de articulação da comunidade e para isso utiliza formas tradicionais (encontros presenciais) e novas tecnologias (redes sociais e aplicativos de celular). Com isso,

evidenciamos a capacidade de reinvenção no que se refere à comunicação com pais e comunidade, assim como novas formas de documentação pedagógica e divulgação de suas práticas. A escola encontrou, na tecnologia, novos caminhos de afirmação de sua identidade.

Ainda sobre a convivência geral e, com isso as possibilidades de um trabalho coletivo. Encontramos também aspectos que impossibilitam o diálogo dentro do ambiente escolar. Assuntos que dizem respeito às atuais lideranças da comunidade estão silenciados, assim como suas influências nas decisões no que se refere às práticas pedagógicas da escola. Assim, concluímos que mesmo sendo um ambiente de bom convívio, o diálogo possui suas limitações.

Dessa maneira, após alguns achados referentes às práticas de todas as etapas da Escola Municipal Indígena Curumim, quando nos voltamos especificamente para a Educação Infantil encontramos práticas que se reinventam cotidianamente, apresentando limites e possibilidades na sua relação com a cultura. Assim, a partir dos conhecimentos, crenças, valores, concepção de mundo e memórias do povo Pitaguary estabelecemos esta relação.

Importante lembrar que na nossa compreensão de prática pedagógica, as etapas de planejamento, atuação em sala e avaliação do processo compoem na sua totalidade as práticas pedagógicas das professoras pesquisadas, como afirma Franco (2015). Dessa forma, os achados desta pesquisa advêm de todos esses aspectos, revelados através da observação, análise documental, entrevistas e questionários aplicados as professoras.

Assim, ao refletir acerca da relação estabelecida entre as práticas e os conhecimentos do povo Pitaguary, no contexto da Educação Infantil, concluímos que as professoras consideram relevantes conhecimentos como a vivência do Toré, ambas destacaram a potencialidade das rodas de Toré nas práticas coletivas e específicas de sala. Embora, tenham apontado os desafios para a manutenção dessa prática no cotidiano da escola.

São várias as crenças religiosas e a escola demonstra um respeito e valorização dessa diversidade, assim como as professoras pesquisadas. Músicas gospel, rituais ligados ao catolicismo e destaque da figura do atual pajé convivem no ambiente da Educação Infantil. As professoras apresentam crenças diferentes, assim como as crianças e seus familiares. Embora, essas diversas expressões influenciem as práticas das professoras, foram presenciadas sem conflitos.

A pesquisa encontrou duas percepções de mundo diferentes na fala das professoras que se refletem em suas práticas. Uma que evidencia a busca da identidade ética da criança Pitaguary e destaca experiências como o banho de açude na vida delas; e outra que também valoriza as vivências da vida em comunidade, mas defende a ampliação das

experiências dessas crianças para além da reserva indígena Pitaguary. Ambas são legítimas e trazem contribuições para a vida das crianças.

As Memórias do povo Pitaguary foram percebidas com maior destaque, no cotidiano das crianças através da imagem do Cacique Daniel (*in memoriam*), representadas em desenho e pinturas; na Mangueira Centenária, com atividades direcionadas no dia 12 de junho e nas pinturas das salas. Encontramos a valorização na oralidade das crianças e assim os professores, mesmo que não tenham planejado atividades direcionadas ao resgate da memória do povo Pitaguary, na atividade de escuta da criança, traz a tona aspectos dessas memórias.

Os dados da pesquisa nos revelaram que a relação das práticas pedagógicas com a cultura do povo Pitaguary pode ser estabelecida com elementos que vão além da cultura tradicional. Dessa forma, a cultura do cuidado com o outro e com a natureza; a cultura da relação com o tempo, na qual se diferenciam da pressa dos grandes centros urbanos. Esses são traços observados nessa escola e apresentam uma visão que pode inspirar o trabalho de outros espaços de Educação Infantil, na busca de uma relação mais humanizadas, sejam elas indígenas ou não.

Alguns limites e dificuldades encontrados para que a relação entre a prática e a cultura desse povo seja estabelecida são os preconceitos e pressões sofridas pela escola indígena. Reflexo disso está na preocupação em atingir índices de qualidade estabelecidos pelo governo, para assim provar suas condições de educar com excelência. Identificamos que esse aspecto também contribui com o processo de antecipação da alfabetização na Educação Infantil.

Assim, finalizamos com a compreensão de que a Educação Infantil Indígena existe e resiste cotidianamente às pressões e tentativas de massificações a partir da padronização com escolas não indígenas. Nesse sentido, a Escola Municipal Indígena Curumim valoriza sua cultura e a evidencia em sua prática pedagógica e mesmo com desafios é símbolo de luta na comunidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Org.). **Educação Infantil e Diferenças**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- ADELCO (Org.). **Situação dos povos indígenas do Ceará**. Fortaleza: Expressões Gráficas e Editora, 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano Escolar e Práticas Sócio-Pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992. p. 29-38.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BALOG, G.; KALLO, E. **As origens do brincar livre**. São Paulo, Omnisciência, 2017.
- BENTO, M. A. S. Identidade racial em crianças pequenas. *In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CABRAL, M. S. A. **A Verdade Seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CAROLYN, E.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- Demarcação de terras indígenas: o genocídio de várias civilizações. **FUNAI**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2019.
- DEMO, P. **A Nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- FARIAS, I. M. S. Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. *In: FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C. (Org.)*.

Pesquisa Científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FERREIRA, E. **A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu.** 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FONTELES FILHO, J. M. **Subjetivação e educação indígena.** Fortaleza: Edições UFC, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. C. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GOBBI, M. A. P.; PINAZZA, M. A. Linguagens infantis: convite à leitura. In: GOBBI, Márcia A. P.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; Guaracira Lopes Louro, 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

KOHAN, W. **A infância da educação: o conceito devir-criança.** In: KOHAN, W. **Lugares da Infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DPA, 2004.

LANG, C. R. **Encontros movediços: encantamentos e estranhamentos entre a escola e uma Comunidade Indígena Mbyá Guarani.** Porto Alegre, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

MARACCI. Povos Indígenas. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P.;

FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Nova Cultural, São Paulo, 1988.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *In: Ciência & Saúde Coletiva*. 17 (3). p. 621-626. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 15 abr. 2015.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T.S. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, L. E. **Registros na educação infantil**: Pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PELOSO, F. C. **Infâncias do e no campo**: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. São Carlos: UFSCar, 2015.

PINHEIRO, J. D. **Arte de contar, exercício de lembrar**: história, memória e narrativa dos índios pitaguary. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza-CE, 2002.

PIORSKY, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Noções das coisas**; ilustrações Ziraldo. 4 ed. São Paulo: FTD, 1999.

SARMENTO, M. J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. *In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SEDUC. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de Aperfeiçoamento Pedagógico. **O Livro da vida Pitaguary**. Fortaleza: Importec, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, M. **A qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA APLICAR COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA CURUMIM

Estamos realizando uma pesquisa de mestrado que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Contamos com a colaboração das colegas professoras da Educação Infantil no preenchimento deste questionário. Desde já agradecemos sua participação!

Data do preenchimento do questionário: _____/_____/_____

Perfil do entrevistado:

1.1 Sexo: F() M ()

1.2 Idade:

() até 20 anos () 41 a 50 anos

21 a 30 anos () 51 a 60 anos

() 31 a 40 anos () acima de 61 anos

1.3 De qual grupo religioso faz parte?

() Sem religião

() Espírita

() Católica

() Afro-brasileira

() Evangélica

() outras : _____

1.4 Qual a sua raça/etnia?

() Branca

() Amarela

() Negra

() Indígena () Parda

1.5 Reside na comunidade Povo Pitaguary? () SIM () NÃO

Qual localidade: _____

2 . Nível de Instrução

() Ensino Médio Completo () Superior Incompleto

() Superior Completo .

Se sim, em qual curso/ Instituição: _____

() Especialização. Se sim, em qual área específica: _____

() Mestrado. Se sim, em qual área específica: _____

() Doutorado. Se sim, em qual área específica: _____

() Outro _____

3. Etapa / turma que acompanha: _____

4. Tempo de Docência: _____

5. Tempo de Docência na Educação Infantil: _____

6. Tempo de Docência na Escola Municipal Indígena Curumim: _____

7. Tempo de Docência na Ed. Infantil Escola Municipal Indígena Curumim:

8. Quais os espaços e elementos culturais que você tem acesso na comunidade do povo Pitaguary atualmente?

9. Você tem acesso a espaços e elementos culturais fora da comunidade do povo Pitaguary? Caso sim, quais?

APÊNDICE B**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS PROFESSORAS**

1. Qual sua relação com a comunidade e a Escola Municipal Indígena Curumim ?

2. O que é e o que pode a criança para você?

3. Como você constroi sua prática pedagógica no contexto da Educação Infantil?

4. Quais os elementos culturais que você observa na comunidade do povo Pitaguary atualmente?

5. O que você considera relevante na prática pedagógica da Educação Infantil Indígena?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA

Você está sendo convidado como participante da pesquisa intitulada “DIVERSIDADE CULTURAL: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO

INFANTIL DO POVO PITAGUARY”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

1. O objetivo principal desta pesquisa é investigar a relação entre as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil da Escola Municipal Indígena Curumim com as expressões da cultura, a partir dos conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e memórias do povo Pitaguary.
2. Utilizaremos os seguintes procedimentos metodológicos para a coleta de dados: questionário, observações e entrevistas, para tanto realizaremos filmagens, fotos, gravações de áudios e registros escritos.
3. As filmagens, as fotografias, as gravações de áudios, registros escritos terão como conteúdos as ações das professoras dos momentos das práticas pedagógicas exercidas no ambiente escolar tais como: planejamentos, momentos de estudo, aplicação de práticas pedagógicas nas salas de atividades, conversas informais com as professoras.

4. As entrevistas serão realizadas em local e horário escolhidos por você, de forma que não interfira em suas atividades de rotina na instituição. As entrevistas têm como conteúdos perguntas de dados pessoais e profissionais tais como: formação inicial, pós-graduação, anos de experiência no magistério, anos atuando na educação infantil, concepção sobre cultura e práticas pedagógicas, assim como a descrição da atuação em sala.
5. Esta pesquisa tem como benefícios a colaboração com o conhecimento científico na área da Educação Infantil bem como na atuação profissional de professores da Educação Infantil Indígena e demais profissionais da EI.
6. Durante o período da coleta de dados por parte da pesquisadora poderão ocorrer riscos e desconfortos nas entrevistas, observações, ou gravações em áudio ou vídeo. Você pode se sentir desconfortável ou incomodado com a presença do pesquisador nos momentos de registros dos encontros pedagógicos, formações no contexto do Centro de Educação Infantil, planejamentos coletivos. Dessa forma, você poderá solicitar a pesquisadora que lhe tire dúvidas, mostrar o que está sendo registrado, e dizer se você concorda ou não com o que está sendo registrado, bem como caso se sinta desconfortável com algumas das entrevistas, não autorizá-la.
7. Assumimos com a responsabilidade de divulgar somente os dados coletados para fins acadêmicos e científicos autorizados por você.
8. Para a realização desta pesquisa não será cobrado nenhum valor de pagamento a você.
9. Destacamos que a qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.
10. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Informamos que a qualquer momento você poderá ter acesso a informações

referentes à pesquisa, pelos telefones e endereço dos pesquisadores.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: FABIANA MENDONÇA LIMA
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
Endereço: Rua das Olimpíadas, 505 – Parque dois Irmãos, Fortaleza-CE
Telefones para contato: (85) 989257414

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação Rua Waldery Uchoa, 1 - Benfica - CEP 60020-110 - Fortaleza – CE fone: (85) 33667679 (Horário: 08:00-17:00 horas de segunda a sexta-feira).

O abaixo-assinado _____,
 _____ anos, RG: _____,

declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ___/___/___

Nome do participante da pesquisa Data Assinatura

Nome do pesquisador principal Data Assinatura

Nome do profissional que aplicou o TCLE Data Assinatura

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, que ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA CURUMIM dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada “DIVERSIDADE CULTURAL: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO POVO PITAGUARY” a ser realizada pelo pesquisadora FABIANA MENDONÇA LIMA

Fortaleza, _____ de _____ de 201 ____.

ASSINATURA
