



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



Tese de Doutorado apresentada ao Programa de

Doctorado en Educación

Doctorado Oficial de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca
– Es, como requisito para obtenção do título de Doutor.



TESIS DOCTORAL

A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos:
Uma contribuição para as comunidades indígenas e quilombolas da cidade
de Aquiraz-Brasil.

*La pedagogía de Freire y Freinet y la práctica de los Derechos
Humanos: Una contribución para las comunidades indígenas y
quilombolas de la ciudad de Aquiraz-Brasil.*

Diretores: José María Hernández Díaz

Alfredo Jiménez Eguizábal

Racquel Valério Martins

Salamanca, curso 2016-2017

RACQUEL VALÉRIO MARTINS

A presente Tese foi elaborada por Racquel Valério Martins, sob a direção e orientação de Dr. José María Hernández Díaz, Professor Catedrático da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca e de Dr. Alfredo Jiménez Eguizábal, Professor Catedrático da Faculdade de Educação da Universidade de Burgos, e submetida à avaliação da Comissão formada por Dr(a). _____, Dr(a). _____, e Dr(a). _____, tendo como objetivo a obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade de Salamanca.

Salamanca, ____ de _____ de 2017.

A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos:
Uma contribuição para as comunidades indígenas e quilombolas da cidade
de Aquiraz-Br.

Assinado por:

Diretores,

Dr. José María Hernández Díaz

Dr. Alfredo Jiménez Eguizábal

Comissão Avaliadora,

Dr (a). _____ Dr (a). _____

Dr (a). _____

Aluno,

Racquel Valério Martins



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

“Sou professor a favor da luta constante contra qualquer tipo de discriminação, (...) Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo”.
(Freire, 1997).

Agradecimentos

Agradeço a todos que me ajudaram a ajudar ...

Meus diretores, Professor José María Hernández Díaz e Professor Alfredo Jiménez Eguizábal;

Meus pais;

Meus irmãos, e de modo especial aos irmãos Alexandre (*in memoriam*) e Daniel;

Minha família, no sentido de família que aprendi com meu pai, Renato, Renata e Rennan;

Meus amigos e parentes que desde o Brasil torciam por essa conquista;

Meu cunhado Deyvid, que juntos, erramos e acertamos caminhos;

Aos indígenas e quilombolas de Aquiraz;

Meus amigos e amigas que de perto e de longe me ajudaram.

Muito obrigada!

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus dois filhos Renata e Rennan, com o imenso desejo de que minhas ausências nos parques, nas brincadeiras em casa, na cama para dormir juntos, cantando ou contando contos... sejam compreendidas como esforços que não se medem quando o objetivo é ajudar o próximo.

Vocês são minha inspiração e motivação sempre!

Amo vocês!

Sumário

Lista de Abreviaturas.....	10
Lista de Gráficos e Tabelas	14
Gráficos.....	14
Tabelas	14
RESUMO	16
RESUMEN.....	17
ABSTRACT	18
Introdução.....	19
Introducción.....	24
Parte I – Apresentação da Tese.....	35
Capítulo I - Estrutura da investigação	36
1.1. Justificativa	36
1.1.1 A importância do estudo antropológico para o entendimento das duas comunidades.....	38
1.1.2 A perspectiva de um desenvolvimento para as comunidades a partir da Antropologia Aplicada.	40
1.2. Objetivos	44
1.2.1 Objetivo Geral.....	44
1.2.2 Objetivos Específicos.....	45
1.3 Metodologia	45
1.3.1 Método	50
1.3.2 Etapas do processo metodológico	51
1.3.3 Ferramentas Metodológicas	63
1.3.4 Delimitação do Objeto	65
Categorias e Subcategorias	71
Referências parcial – Parte I.....	73
Parte II – História e contemporaneidade da investigação.....	78
Capítulo II - Uma educação para o desenvolvimento de duas minorias étnicas	79
2.1. Identidade cultural	84
2.2. Aquiraz: Cidade poli étnica tentando a pós etnicidade via educação	87

2.3.	Indígena versus Quilombola	91
2.3.1.	As conquistas legais dos indígenas e quilombolas de Aquiraz – Ceará – Brasil	95
2.3.2.	Índios e quilombolas: Homens do campo e também da escola.....	114
2.4.	Educação para o Desenvolvimento e a escola moderna intercultural. Uma necessária mudança cultural na escola tradicional.....	129
2.4.1	Educação: Um Direito Humano fundamental de ordem social que compreende todos.....	142
2.5.	Um breve resumo das escolas brasileiras na atualidade	159
2.6.	A educação nas Diretrizes Curriculares de Educação Básica no Brasil	161
2.6.1.	Educação Diferenciada	162
2.6.2.	Educação Quilombola	165
2.6.3.	Educação para Direitos Humanos	167
2.7.	Educação Empreendedora.....	172
2.7.1.	A visão da União Europeia sobre Educação Empreendedora: Um modelo para um cambio cultural de indígenas e quilombolas de Aquiraz – Brasil.....	178
2.8.	Educação para a cidadania democrática e o desenvolvimento	180
Capítulo III - Paulo Freire e Celéstin Freinet: Dois ícones da educação. Suas influências em Espanha no séc. XX: Um modelo para indígenas e quilombolas brasileiros no séc.XXI.		194
3.1.	História e influências no sistema educativo brasileiro: Da colônia à contemporaneidade	196
3.1.1.	Influência do educador Freinet no Brasil	201
3.1.2.	Paulo Freire na educação brasileira	204
3.2.	Pensando a pedagogia de Freire para a atualidade.....	206
3.2.1.	A ideia da alfabetização em Freire – “Núcleos Geradores”	210
3.3.	Celéstin Freinet e os princípios da Escola Nova.....	216
3.3.1.	Celéstin Freinet: Um grande homem e renovador	219
3.3.2.	Técnicas Freinet	226
3.3.3.	Difusão de las Técnicas Freinet em Espanha e uma perspectiva de sua expansão até Aquiraz – Ceará – Brasil.....	235
3.3.4.	O caso de Las Hurdes em Espanha: A mudança é possível.....	239
Referências Parcial – Parte II		243

Parte III – Abordagem sócio cultural / etnográfica: constatação e/ou experimentação das pedagogias de Freinet e Freire.....	251
Capítulo IV – A existência e a prática das pedagogias de Freire e Freinet nas escolas indígena e quilombola de Aquiraz - Ce – Brasil	252
4.1. Plano Político Pedagógico 2015 a 2017 da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Raimundo da Costa (Escola Quilombola).....	252
4.2. Plano Político Pedagógico 2015 a 2017 da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo-Kanindé (Escola Indígena).....	256
4.3. Entrevistas.....	257
4.4. Os Questionários.....	257
4.4.1. A Escola sob a ótica do corpo discente indígena e quilombola	259
4.4.2. A visão dos professores das escolas quilombola e indígena	268
4.5. Teste para professores utilizando 10 “invariantes pedagógicas” de Freinet.....	277
4.5.1. Invariantes relacionadas com a prática da Motivação nas práticas pedagógicas	280
4.5.2. Invariantes relacionadas com a Cooperação nas práticas pedagógicas.....	281
4.5.3. Invariantes relacionadas com a prática da Educação em Direitos Humanos.....	282
4.5.4. Resultado do teste das “invariantes pedagógicas” de Freinet aplicado nas Escolas EMEFJRC (Escola Quilombola) e EDEFMJK (Escola Indígena) de Aquiraz.....	283
Capítulo V – Pensando a renovação das práticas pedagógicas nas escolas diferenciada e quilombola.....	291
5.1. Comunidade de Aprendizagem ou Cooperativa de Aprendizagem para Indígenas e Quilombolas	291
5.2. Conhecendo o processo de Sobreculturalidade e a relação de sua prática com as Pedagogias de Freire e Freinet.....	294
5.2.1. “Ideias Força” do pensamento de Freire X Sobreculturalidade para indígenas e quilombolas	295
5.2.2. Técnicas freinetianas adequadas para o desenvolvimento das comunidades indígenas e quilombolas através da modernização de suas escolas.	301
5.3. As Invariantes Pedagógicas de Freinet e a contribuição para entender os professores indígenas e quilombolas	308
5.4. Difusão da prática do codesarrollo a partir das ideias freirianas e das técnicas freinetianas.....	312

5.5. O uso dos recursos das escolas com o humor e a adequação dos mesmos para informar sobre a pluriculturalidade de Aquiraz e o desenvolvimento dos seus indígenas e quilombolas.....	313
Capítulo VI - Considerações Finais.....	325
6.1. Conclusões.....	327
6.1.1. Conclusão 1.....	327
6.1.2. Conclusão 2.....	328
6.1.3. Conclusão 3.....	330
6.1.4. Conclusão 4.....	330
6.1.5. Conclusão 5.....	332
Referências Parcial – Parte III.....	334
Referências.....	337
Apêndices.....	351
Apêndice I. QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	351
Apêndice II. QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS.....	353
Apêndice III. TESTE PARA PROFESSORES.....	356
Apêndice IV. Autorização/TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	358
Apêndice V. Atividade conhecendo Paulo Freire e o que são os “núcleos geradores”.....	359
Apêndice VI. Caderno de Fotografias.....	360
Anexos.....	363
Anexo I. Autorização para acesso na Escola Quilombola.....	364
Anexo II. PPP da Escola Quilombola.....	365
Anexo III. PPP da Escola Indígena.....	394
Anexo IV. Mapa localizador de Aquiraz com destaque nas Comunidades Lagoa do Ramo e Goiabeiras e Jenipapo-Kanindé.....	406
Anexo V. Comprovação da Certidão expedida para a Comunidade Lagoa do Ramo e Goiabeiras.....	407

Lista de Abreviaturas

- ABA**- Associação Brasileira de Antropologia
- ABDEPP**- Associação Brasileira para Divulgação de Estudos da Pedagogia Freinet
- aciES**- Associação Espanhola para correspondência e Imprensa Escolar
- APEC**- Associação de Pesquisadores e Estudantes Brasileiros na Catalunha
- AQUILARGO**- Associação Quilombola de Lagoa do Ramo e Goisabeiras
- AMIJK**- Associação das Mulheres Indígenas Jeniapapo-Kanindé
- APIB**- Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- ATL**- Acampamento Terra Livre
- CAQi**- Custo Aluno Qualidade Inicial
- CEPAL**- Comissão econômica dos Países da América Latina e Caribe
- C.E.L.**- *Cooperativa de Enseñanza Laica*
- CF/88**- Constituição Federal Brasileira de 1988
- CNE/CBE**- Conselho Nacional de Educação
- CNPIR**- Conselho Nacional de Promoção e Igualdade Racial
- CONAE**- Conferência Nacional de Educação
- CONFINTEA**- Conferência Internacional de Educação de Adultos
- EC**- Educação Comparada
- ED**- Educação Diferenciada
- EDH**- Educação em Direitos Humanos
- EDEFMJK**- Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo-Kanindé
- EJA**- Educação de Jovens e Adultos
- EMEFJRC**- Escola Municipal de Ensino Fundamental José Raimundo da Costa
- FAO**- Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura

FGV- Fundação Getúlio Vargas

FNDE- Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI- Fundação Nacional do Índio

FUNDEB- Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GRALE III- Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

IESME- Instituto de Avaliação e Seguimento das Metas Educacionais

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INODEP- *Ecumenical Institute for the Development of Peoples*

IPM- Instituto Paulo Montenegro

ISA- Instituto Sócio Ambiental

ISHS- *Society for Humor Studies*

JAP- *Junior Achievement Portugal*

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LII PITAKAJÁ- Licenciatura Intercultural Indígena dos povos Pitaguari, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacê

Mais Paic - Programa de Aprendizagem na Idade Certa

mcEP- movimento cooperativo de Escola Popular

MCP- Movimento de Cultura Popular

MEC- Ministério de Educação e Cultura

MST- Movimento do Trabalhador Rural Sem Terra

OIT- Organização Internacional do Trabalho

OMS- Organização Mundial de Saúde

ONGs- Organizações Não Governamentais

ONU- Organização das Nações Unidas

PAC- Programa de Aceleração do Crescimento

PAIC- Programa de Alfabetização na Idade Certa

PDDE Integral- Programa Mais Educação

PEC- Projeto de Emenda Constitucional

PEE – Programa Educação Empreendedora nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro.

PIB- Produto Interno Bruto

PIDCP- Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos

PIDESC- Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais

Pisa- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNDH- Programa Nacional de Direitos Humanos

PPP- Plano Político Pedagógico

PRONERA- Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária

RH- Recursos Humanos

RPU- Revisão Periódica Universal

SEC- Serviço de Extensão Cultural

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SEPPIR- Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

Sesi- Serviço Social da Indústria

SPAECE- Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica

SUS- Sistema Único de Saúde

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UECE- Universidade Estadual do Ceará

UFC- Universidade Federal do Ceará

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UnB- Universidade de Brasília

UNESCO- Organização das nações Unidas para Educação, Cultura e Ciência

UNIBOL- Universidade Indígena de Bolívia

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UNILAB- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

Lista de Gráficos e Tabelas

Gráficos

<i>Gráfico 1.</i> Identidade na visão dos alunos.....	259
<i>Gráfico 2.</i> Importância da Identidade para os alunos.....	260
<i>Gráfico 3.</i> Existência das Ideias de Paulo Freire e Técnicas Freinet nas escolas - Visão dos Alunos.....	262
<i>Gráfico 4.</i> Educação para o Desenvolvimento nas Escolas Indígena e Quilombola – Visão dos Alunos.....	265
<i>Gráfico 5.</i> Existência e valorização da identidade – Visão dos Professores.....	268
<i>Gráfico 6.</i> Existência do Método Paulo Freire e das Técnicas Freinet nas Escolas Indígena e Quilombola – Visão dos Professores.....	272
<i>Gráfico 7.</i> Importância das práticas com aplicabilidade das ideias de Paulo Freire e das Técnicas e Freinet nas escolas – Visão dos Professores.....	273
<i>Gráfico 8.</i> Existência da Educação para o Desenvolvimento nas Escolas Indígena e Quilombola – Visão dos Professores.....	275

Tabelas

<i>Tabela 1.</i> Categorias e subcategorias de análise.....	72
<i>Tabela 2.</i> Matrículas dos estudantes indígenas no Brasil (2010)	164
<i>Tabela 3.</i> Quantidade de questionários aplicados.....	257
<i>Tabela 4.</i> Invariantes selecionadas para interpretação das práticas com motivação e práticas de cooperação e Direitos Humanos dos professores.....	278
<i>Tabela 5.</i> Grupo das invariantes relacionadas com a motivação.....	280
<i>Tabela 6.</i> Grupo das invariantes para análise da cooperação.....	281
<i>Tabela 7.</i> Grupo das invariantes selecionadas para análise das práticas em educação em Direitos Humanos.....	282
<i>Tabela 8.</i> Resultado do teste dos professores quilombolas e indígenas para o Grupo Motivação.....	284

<i>Tabela 9.</i> Resultado do teste dos professores indígenas e quilombolas para o Grupo Cooperação.....	286
<i>Tabela 10.</i> Resultado do teste dos professores indígenas e quilombolas para o Grupo Educação em Direitos Humanos	288

VALÉRIO, Racquel Martins. A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos: Uma contribuição para as comunidades indígenas e quilombolas da cidade de Aquiraz-Br.407 f. il. 2017. Tesis (Doctorado) – Programa de Doctorado en Educación – Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha, 2017.

RESUMO

Esta investigação teve por objetivo principal analisar a situação das escolas localizadas nas comunidades indígena e quilombola de Aquiraz-Brasil, verificando a existência das ideias freirianas e das técnicas freinetianas, adequando-as para uma prática pedagógica que equipare a comunidade educativa das referidas escolas a uma sociedade “pós-étnica”. Propomos uma educação modernizada, cidadã, promotora de articulações entre os contextos socioculturais em que estão situadas as referidas escolas, com a promoção de uma cultura de Direitos Humanos, empreendedora e de cooperação, motivando-as a superar os obstáculos da discriminação e a falta de perspectiva de uma vida digna, as conduzindo a uma transformação, e uma melhor qualidade de vida. As ideias centrais de nosso trabalho foi verificar se as propostas de Paulo Freire, as técnicas Freinet, a educação quilombola e a educação indígena atendem ou não à perspectiva de uma educação com as referidas características, desenvolvendo atitudes e competências para alunos, professores e servidores das escolas, satisfazendo as necessidades das comunidades investigadas; e se os conceitos de sobreculturalidade e codesarrollo são instrumentos que possibilitam a disseminação de práticas educativas que proporcionem desenvolvimento. Para cumprir tal objetivo, realizamos um estudo etnográfico-etnológico, comparativo, descritivo, predominantemente qualitativo, para uma melhor análise da realidade estudada por meio de ações e objetivos, porém seguindo a corrente internacional que defende a fusão das abordagens qualitativa e quantitativa e como recurso metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental de caráter exploratório, descritivo, sobretudo, analítico de obras dos dois educadores e dos estudiosos de seus métodos e técnicas, além da aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. A investigação revela que a preocupação primordial das escolas ainda é reproduzir um modelo de escola tradicional, entenda-se, centrada no professor e onde as teorias não se realizam na prática. Embora não seja uma modernização que acontece de um dia para o outro, tal visão reconhece, que a prática exitosa das técnicas Freinet no século XX em Espanha (Las Hurdes) articulada aos princípios como a autonomia, a cooperação, e o trabalho, que são necessários à efetivação dos Direitos Humanos pode resultar bastante favorável no contexto das escolas investigadas. Nos filiamos ao pensamento humanístico de Paulo Freire e Celestin Freinet, que revela uma esperança de que a Educação Popular reasuma seu papel como pedagogia crítica com propostas relacionadas com as distintas especificidades dos movimentos e organizações sociais, no nosso caso especificamente de indígenas e quilombolas que, sendo capazes de agir em busca da satisfação de seus desejos podem ser o que quiserem.

Palavras-chave: Paulo Freire; Freinet; Indígenas; Quilombolas; Educação para o Desenvolvimento.

VALÉRIO, Racquel Martins. A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos: Uma contribuição para as comunidades indígenas e quilombolas da cidade de Aquiraz-Br.407 f. il. 2017. Tesis (Doctorado) – Programa de Doctorado en Educación – Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha, 2017.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar la situación de las escuelas ubicadas en las comunidades indígena y quilombola de Aquiraz-Brasil, verificando la existencia de las ideas freirianas y de las técnicas freinetianas, adecuándolas a una práctica pedagógica que equipara a la comunidad educativa de dichas escuelas a una Sociedad "post-étnica". Proponemos una educación modernizada, ciudadana, promotora de articulaciones entre los contextos socioculturales en que se sitúan dichas escuelas, con la promoción de una cultura de Derechos Humanos, emprendedora y de cooperación, motivándolas a superar los obstáculos de la discriminación y la falta de la perspectiva de una vida digna, las conduce a una transformación, y una mejor calidad de vida. Las ideas centrales de nuestro trabajo fueron verificar si las propuestas de Paulo Freire, las técnicas Freinet, la educación quilombola y la educación indígena atienden o no a la perspectiva de una educación con las referidas características, desarrollando actitudes y competencias para alumnos, profesores y servidores de las dos escuelas, satisfaciendo las necesidades de las comunidades investigadas; Y si los conceptos de sobreculturalidad y codesarrollo son instrumentos que posibilitan la diseminación de prácticas educativas que proporcionen desarrollo. Para cumplir este objetivo, realizamos un estudio etnográfico-etnológico, comparativo, descriptivo, predominantemente cualitativo, para un mejor análisis de la realidad estudiada por medio de acciones y objetivos, pero siguiendo la corriente internacional que defiende la fusión de los abordajes cualitativo y cuantitativo y como recursos metodológicos, utilizamos la investigación bibliográfica y documental de carácter exploratorio, descriptivo, sobre todo, analítico de obras de los dos educadores y de los estudiosos de sus métodos y técnicas, además de la aplicación de cuestionarios y realización de entrevistas semiestructuradas. La investigación revela que la preocupación primordial de las escuelas sigue siendo reproducir un modelo de escuela tradicional, se entiende, centrado en el profesor y donde las teorías no se realizan en la práctica. Aunque no es una modernización que ocurre de un día para otro, tal visión reconoce, que la práctica exitosa de las técnicas Freinet en el siglo XX en España (Las Hurdes) articulada a los principios como la autonomía, la cooperación, y el trabajo, que son necesarios para la efectividad de los Derechos Humanos puede resultar bastante favorable en el contexto de las escuelas investigadas. Adoptamos al pensamiento humanístico de Paulo Freire y Celestin Freinet, que revela una esperanza de que la Educación Popular reasuma su papel como pedagogía crítica con propuestas relacionadas con las distintas especificidades de los movimientos y organizaciones sociales, en nuestro caso, de indígenas y quilombolas que, siendo capaces de actuar en busca de la satisfacción de sus deseos pueden ser lo que quieran.

Palabras clave: Paulo Freire; Freinet; Indígenas; Quilombolas; Educación para el Desarrollo.

VALÉRIO, Racquel Martins. A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos: Uma contribuição para as comunidades indígenas e quilombolas da cidade de Aquiraz-Br.407 f. il. 2017. Tesis (Doctorado) – Programa de Doctorado en Educación – Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha, 2017.

ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze the situation of schools located in the indigenous and quilombola communities of Aquiraz-Brazil, verifying the existence of Freirean ideas and Freinetian techniques, adapting them to a pedagogical practice that equates the educational community of these schools with a post-ethnic society. We proposed to modernize the education for citizenship, with the articulation of the socio-cultural contexts and the environments in which these schools are situated, with the promotion of a culture of the Human Rights, of the entrepreneurship and cooperation, and thus, motivating them to a better quality of life. The main ideas of our work were to verify whether the proposals of Paulo Freire, the Freinet techniques, the quilombola and the indigenous education attend or not the perspective of an education with these characteristics, developing attitudes and competences for students, teachers and school employees, satisfying the needs of the communities investigated; and if the concepts of overculturality and codesarrollo are tools that allow the dissemination of educational practices that provide a development. In order to fulfill this objective, we carried out an ethnographic-ethnological, comparative, descriptive, predominantly qualitative research, for a better analysis of the studied realities through actions and objectives, but following the international trend of favors the fusion of qualitative and quantitative approaches as a methodological resource, we used the bibliographic and documentary research of an exploratory character, descriptive, mainly analytical, of works of the two educators and the followers of their methods and techniques, besides the application of questionnaires and semi-structured interviews. The research revealed us that the primary concern of schools is still to replicate a model of "scholasticism", where theories are not realized in practice. Although this is not a modernization that happens from one day to the next, this vision recognizes the success of the Freinet techniques in the twentieth century in Spain (Las Hurdes), articulated with principles such as autonomy, cooperation and work that are necessary for the effecting of Human Rights, can be favourable in the context of the investigated schools. We adopted the humanistic thinking of Paulo Freire and Celestin Freinet, that reveals a hope of the Popular Education will reassume its role as a critical pedagogy with proposals related to the different specificities of the social movements and organizations, in our case, specifically, indigenous and quilombolas. who, being able of pursuit they own satisfaction can be whatever they want.

Keywords: Paulo Freire; Freinet; Indigenous people; Quilombolas; Education for Development.

Introdução

O Brasil é um dos países com maior desigualdade de *renda per capita* do mundo, e as comunidades Indígenas e quilombolas estão inseridas no contingente de exclusão. Podemos observar que parte significativa da população que está à margem e excluída da sociedade “pós-étnica”. Entre as muitas negações de direitos, encontra-se o analfabetismo, e, conseqüentemente, os analfabetos não encontram oportunidades de entrar no mercado de trabalho, pois não possuem mão-de-obra qualificada. No caso específico das comunidades Jenipapo-Kanindé e Lagoa do Ramo e Goiabeira, a situação é agravada pela inexistência de um bom sistema educacional formal e por estarem situadas no Nordeste, numa zona rural, onde a camada mais pobre da população sofre mais, sendo este, entre outros fatores, o motivo para tão grande êxodo rural (Opas, 1998). No Nordeste rural, as condições são precárias, inexistem condições de obtenção de emprego, há: falta de crédito rural, de acesso à água, pouca cobertura dos serviços de saúde etc., fatores determinantes que contribuem para a difícil condição de vida e pobreza dessas comunidades.

A reflexão aqui proposta parte de uma pesquisa etnológica e etnográfica, realizada entre 2013 e 2014, junto a duas comunidades rurais no município de Aquiraz, localizado na Região Metropolitana de Fortaleza (estado do Ceará, Brasil). Seu ponto de partida são as transformações das relações com a terra e com a educação locais, que nas últimas décadas passam por um processo de abertura de mercado, o que revela duas faces de uma mesma moeda (exploração externa por terceiros e empreendedorismo local), para as quais dispensamos nossa atenção ao empreendedorismo e à valorização dada à Educação, tudo isso a partir da adesão desses dois grupos às identidades de “comunidade remanescentes de quilombos” (Lagoa do Ramo e Goiabeiras) e “comunidade indígena” (Jenipapo-Kanindé).

Nossa investigação, além da reafirmação da existência das duas etnias localizadas na zona rural da cidade de Aquiraz, no estado do Ceará, visa possibilitar uma vida melhor e mais igualitária para ambas, pois verificamos que a discriminação é latente para esses povos. Partindo de um estudo antropológico, se investiga o caminho

que visa garantir os direitos específicos de indígenas e quilombolas, enfatizando a garantia do direito fundamental da educação como pré-requisito da qualidade humana, bem como exigência para a dignidade humana. Deste modo, partiremos do entendimento da importância da Antropologia com enfoque dado à Educação, abordando e aprofundando os conhecimentos sobre conceitos europeus ainda recentes como Sobreculturalidade¹ e *codesarrollo*² para promoção e difusão desses no contexto brasileiro. Vale salientar que com base nestes conceitos poderemos entender a importância do homem como um ser social, que necessita conhecer e interagir com o ambiente em que vive e com as pessoas ao seu redor, e acreditamos que a ferramenta que melhor proporciona essa interação com maior equidade é a Educação, à exemplo do conceito de sobreculturalidade elaborado por Daniel Valério Martins (2015). Os referidos conceitos são fundamentais no estudo de uma sociedade diversificada étnica e socialmente como a ora estudada. Verificamos as experiências desenvolvidas em Espanha com as ideias dos pedagogos Paulo Freire e Célestin Freinet e ressaltamos que ambos contribuíram para a prática e o surgimento de um projeto político dedicado ao aprimoramento do direito social à educação. As ideias de Paulo Freire, autor brasileiro, desenvolvidas fora do país (principalmente com base no método de alfabetização iniciado em Angicos, cidade do nordeste brasileiro) só evidenciam quão valorizadas são, bem como seu reconhecimento como autor de grande importância para a transformação de realidades através da educação, numa proporção bem maior que no Brasil. Ainda na década de 80, Sirgado afirma que tanto o não ingresso como a não permanência dos marginalizados no sistema educacional formal, como também o fato da maioria não ter acesso à escola, e ainda quando nela entram, são rapidamente eliminados em virtude da burocracia que sofre de seleção e exclusão. Sabemos que o termo “marginalizados” abrange diversos outros grupos, mas vamos delimitar nossa discussão em torno da consideração do indígena e dos quilombolas como os

¹ Entendendo a sobreculturalidade como um processo cultural de contato, no qual se estabelece a autoaceitação do indivíduo como é, e ao mesmo tempo busca o respeito com o outro e a interação com ele procurando somar conhecimentos num ambiente de convivência pacífica, independentemente das culturas que estabeleceram contato, no caso do presente estudo entre culturas indígenas, quilombolas, não indígenas e não quilombolas. (Valério, 2015).

² Entendemos *codesarrollo* como o princípio do benefício mútuo, pois as intervenções deste, que geram efeitos positivos nas duas sociedades, de origem e de destino, pretendem potenciar estes efeitos que podem ser econômicos, políticos, sociais ou culturais. (Ochoa Hidalgo, 2009).

socialmente excluídos, sendo esses pertencentes a um dos três tipos de estigmas a que se faz referência na obra *Estigma: La identidad deteriorada*, de Erving Goffman (2006).

A educação fundamental como uma forma de garantir a inclusão daqueles que historicamente tiveram seus direitos humanos e sociais negados, respeitando, nas palavras dos autores Fonseca e Pimenta (2012), a especificidade de cada aluno, levando-se em conta o respeito às suas singularidades mentais, culturais, éticas e humanas. As regras atualmente impostas se tornarão mais justas mediante tal equidade, como também o uso da imparcialidade no reconhecimento do direito de cada índio ou quilombola os tornarão mais iguais.

A época para nosso estudo não poderia ser melhor, pois como os quilombolas estão inseridos na declaração da comunidade internacional da década atual (2015-2024) que foi aprovada em 2013 pela ONU como a década internacional de ascendência africana, e então fez-se um plano de ação para combater o racismo, dividido em três vetores - reconhecimento, justiça e desenvolvimento. Ou seja, a década ter sido dedicada a pessoas de ascendência africana, reforça o fato de que eles precisam de promoção e proteção dos Direitos Humanos. E conforme já comentamos anteriormente, não devemos esquecer, que essas pessoas estão entre os mais afetados pelo racismo e são os que mais sofrem com a negação de seus direitos básicos, incluindo a educação. Neste contexto, iremos, em tempo útil, de alguma forma contribuir para que uma educação pública de qualidade seja garantida à comunidade Lagoa do Ramo e Goiabeiras estando assim, ajudando para que o compromisso brasileiro assumido seja cumprido.

Assim como Freire (2000), acreditamos que, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade mudará. Corroborando para que consigamos dar uma contribuição para o desenvolvimento dessa educação transformadora nos apropriaremos do que defendia Elise Freinet, na obra que descrevia a trajetória de Célestin Freinet, o qual afirma que, não seria a teoria que inclinaria a balança para um ou outro lado, mas sim a prática (1978).

Portanto, para proporcionar uma transformação das duas comunidades que vivem nesse pequeno pedaço do Brasil, confrontando com o modelo limitado da educação que lá presenciamos, analisaremos as experiências em que há aplicabilidade das ideias freirianas fora do país, como por exemplo, na Espanha, na tentativa de

contribuir para a reversão dos índices de analfabetismo funcional na cidade de Aquiraz e quiçá posteriormente nos outros municípios do Ceará, mudando uma realidade dura de aceitação, quando há mais de meio século foi feita a proposta de acabar com essa situação em nosso país, com os mesmos métodos utilizados, com êxito, em outros países, evidenciando, ao nosso sentir, o desinteresse de desenvolver nos estigmatizados o censo crítico, o que eliminaria não somente o analfabetismo escolar, como também o histórico analfabetismo político.

Ademais, analisaremos o que atualmente se denomina técnicas Freinet aplicadas em especial em Espanha no século XX e que correspondem a uma pedagogia popular em uma escola ativa e muito participativa, como defende Hernández Díaz (2015) e perfeitamente aplicável em contextos rurais. E a partir de tal análise pretendemos associá-las às práticas das escolas da atualidade, na promoção da educação da cultura empreendedora, cooperativa, para o Desenvolvimento, e, conseqüentemente, difundí-las para que possam ser trabalhadas nas Escolas Indígenas e Quilombolas, contribuindo para a efetivação dos Direitos Humanos nas comunidades onde estão ubicadas.

Intitulada como: A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos. Uma contribuição para as comunidades indígenas e quilombolas da cidade de Aquiraz-Br., e considerando que a análise mais aprofundada dessas duas etnias, dentre outros fatores, o da atual estrutura social que dispõem, especialmente da educação das mesmas como contribuição para o desenvolvimento e sustentabilidade das mesmas. E partindo do pressuposto de que as duas comunidades, há anos sofrem com a invisibilidade, com o intuito de definitivamente evidenciar seus membros enquanto sujeitos de direito e participantes na luta para o reconhecimento e garantia desses direitos, iniciaremos pela seguinte questão: Quais são os maiores problemas enfrentados atualmente nessas escolas? Nossa investigação parte do pressuposto que as pedagogias de Paulo Freire e Célestin Freinet possam contribuir para melhoria dessas escolas e comunidades, e conseqüentemente tragam benefícios para seus participantes, os quais não têm conhecimento sobre os Direitos Humanos, se apresentando como reprodutores de uma herança cultural que é um obstáculo para a efetivação do Estado Democrático de Direito. É necessário descobrirmos se:

- As propostas de Paulo Freire, as técnicas de Freinet, a educação quilombola e a diferenciada atendem ou não a uma perspectiva de uma educação e cultura empreendedora e de Direitos Humanos que contribua para o desenvolvimento de atitudes e competências para alunos, professores e servidores das escolas, satisfazendo as necessidades das comunidades e melhorando a qualidade de vida de seus integrantes.

- A sobreculturalidade e o codesarrollo são instrumentos que possibilitam ou não a disseminação de práticas para uma educação que atenda melhor as necessidades das comunidades investigadas dando acesso às experiências educacionais que lhes proporcionem desenvolvimento.

Dividimos, portanto, nosso trabalho, em três partes que estão compostas por seis capítulos. Na primeira parte, apresentamos a tese organizando no capítulo I toda a estrutura da investigação; na segunda parte, intitulada história e contemporaneidade da investigação, dividimos nos capítulos II e III, onde no capítulo II, fazemos um recorrido às questões relacionadas com as identidades indígena e quilombola e a invisibilidade que historicamente sofreram, mas que ao longo das últimas décadas com seus movimentos e lutas, passaram a entender a educação como a melhor arma que dispõem para transformação de suas realidades, compreendendo que a educação escolar indígena e quilombola, somada às contribuições da educação popular, são fundamentais para se pensar o interculturalismo na perspectiva de articulação dos processos educativos e os contextos sócio-culturais para efetivar uma cidadania democrática e para o desenvolvimento; no capítulo III apresentamos as pedagogias de Paulo Freire e Freinet, especialmente suas influências em Espanha no século XX, onde o caso de Las Hurdes aparece como um modelo possível para indígenas e quilombolas brasileiros do século XXI atingirem o desenvolvimento ou melhor um codesenvolvimento na perspectiva que defendemos; A parte III é composta pela abordagem sócio-cultural etnográfica realizada nas escolas para constatação e/ou experimentação das pedagogias de Paulo Freire e Freinet, onde apresentamos os resultados da etnografia no capítulo IV e no capítulo V, com base nesses resultados, lançamos algumas propostas de renovações pedagógicas para as duas escolas; terminamos, portanto, com a redação das considerações finais no capítulo VI que todavia não vemos como conclusão final, pois temos um grande caminho a percorrer tanto no que tange a intervenções diretas como com a formulação de projetos de políticas sociais para o município.

Introducción

Brasil es uno de los países con mayor desigualdad de ingreso per capita del mundo, y las comunidades indígenas y quilombolas³ están insertas en el contingente de exclusión. Podemos observar que parte significativa de la población que está al margen y excluida de la sociedad "post-étnica". Entre las muchas negaciones de derechos, se encuentra el analfabetismo, y, en consecuencia, los analfabetos no encuentran oportunidades de entrar en el mercado de trabajo, pues no poseen mano de obra calificada. En el caso específico de las comunidades Jenipapo-Kanindé y Lagoa do Ramo y Goiabeiras, la situación se agrava por la no disposición de un buen sistema educativo formal y por estar situadas en el Nordeste, en una zona rural, donde la capa más pobre de la población sufre más, entre otros factores, el motivo para un gran éxodo rural (Opas, 1998). En el Nordeste rural, las condiciones son precarias, sin condiciones de obtener un empleo, con la falta de crédito rural, falta de acceso al agua, poca cobertura de los servicios de salud, etc., son sólo algunos de los muchos factores determinantes para la condición de vida y pobreza de esas comunidades.

El foco en la educación fue importante porque constatamos que en las escuelas de las comunidades se puede hacer mucho en términos de prácticas pedagógicas, en completa oposición a la educación tradicional, para mejorar la efectividad de los

³ Los quilombolas, podemos entender quiénes son en el nordeste brasileño a partir del uso del concepto antropológico de grupo étnico (Barth, 1998), lo que distinto de cualquier significado cultural inherente, es visto como una entidad social que emerge de la diferenciación estructural de grupos en interacción, un modo de construir oposiciones y clasificar personas, en las que lo social y simbólicamente relevantes son las "fronteras" de esos grupos. Para que tengamos una mejor comprensión en la interpretación del artículo 68 de la CF / 88, posibilitando el reconocimiento de los grupos negros del campo o incluso más recientemente de zonas urbanas como los verdaderamente remanentes de quilombo. Los quilombos eran viviendas de esclavos que se organizaban como una forma de resistencia, eran formados principalmente por esclavos huidos; O aún, la palabra Quilombo - Kilombo viene de Mbundu, origen africano, probablemente significando una sociedad con iniciativa de jóvenes africanos guerreros Mbundu - del Imbangala. Donde hubo esclavitud y resistencia. Y de varios tipos, incluso bajo la amenaza de látigo, el esclavo negociaba espacios de autonomía, hacía cuerpo blando en el trabajo, rompía herramientas, incendiaba plantaciones, agredía señores y fautores, se rebelaba solo o colectivamente. Hay un tipo de resistencia que podríamos considerar la más típica de la esclavitud [...] se trata de las fugas y formación de grupos de esclavos fulgidos [...] esa fuga ocurrió en las Américas y tenía nombres diferentes: en la América española: Palenques, Cumbres; En la inglesa, Maroons; En la francesa, Grand Marronage y petit Marronage [...]; En Brasil, Quilombos y Mocambos y sus miembros: Quilombolas, Calhambolas o Mocambeiros. (Reyes y Gomes, 1996, p.47). (Traducción libre).

Derechos Humanos para los indígenas y quilombolas. La opción por las pedagogías y métodos desarrollados por Paulo Freire y Célestin Freinet fue especialmente por destacarse como dos educadores extremadamente humanos, condición que vemos como necesaria para que los resultados sean positivos en escenarios donde las necesidades básicas (vivienda - en el caso las tierras, alimentación) toman al frente y dejan la educación en según plan. Entendemos, por tanto, que trabajar las pedagogías de Freire y Freinet, es priorizar el tema de la educación como propulsor para el logro de todos los demás Derechos Humanos para esa gente.

El tiempo de nuestro estudio no podría ser mejor, pues los quilombolas están insertados en la declaración de la Comunidad Internacional de la actual década (2015-2024) que fue probada en 2013 por la ONU, como la década internacional del afrodescendiente, y que está compuesta por un plan de acciones de combate al racismo, dividido en tres grandes vectores - reconocimiento, justicia y desarrollo. Es decir, la década haber sido dedicada a los pueblos de ascendencia africana, refuerza el hecho de que ellos necesitan la promoción y protección de los Derechos Humanos. No debemos olvidarnos, como comentamos antes, de que los pueblos afrodescendientes están entre los más afectados por el racismo y son los que más sufren por la negación de sus derechos básicos, entre ellos la educación. En ese contexto, estaremos, en buen tiempo, de alguna manera, contribuyendo para que se asegure una educación pública de calidad en la comunidad Lagoa do Ramo y Goiabeiras, e así ayudando que se cumpla el compromiso asumido por Brasil.

Esta investigación tuvo como foco analizar la situación de las escuelas ubicadas en las comunidades indígena y quilombola de Aquiraz, verificando la existencia de las ideas freirianas y de las técnicas freinetianas, adecuándolas a una práctica pedagógica que equipara a la comunidad educativa a una sociedad "post-étnica" motivándolas a superar los obstáculos de la discriminación y la falta de perspectiva de una vida digna.

Para lograr las pretensiones necesitamos identificar características de las pedagogías de Freire y Freinet que promuevan el aprendizaje de una cultura de Derechos Humanos, emprendedora y cooperativa; llevar para conocimiento de los actores de las escuelas el ejemplo de las experiencias educativas de España en el siglo XX, realizando estudios conectivos y / o comparativos sobre esas dos épocas, verificando los efectos positivos de la cooperación de los miembros de la comunidad y

del intercambio de experiencias que dieron bien con las ideas Freirianas y Freinetianas; estimular la autonomía que es una defensa común de los dos educadores; y analizar la diseminación de las culturas indígena y quilombola a través de la educación, verificando como esas contribuyen a la construcción de nuevos referenciales curriculares, práctico-teóricos, que caracterizan una educación para el desarrollo individual y de la comunidad.

La reflexión aquí propuesta parte de una investigación etnológica y etnográfica, realizada entre 2013 y 2014, junto a las dos comunidades rurales en el municipio de Aquiraz, ubicado en la Región Metropolitana de Fortaleza (estado de Ceará, Brasil). Su punto de partida son las transformaciones de las relaciones con la tierra y la educación locales, que en las últimas décadas pasan por un proceso de apertura de mercado, lo que revela dos caras de una misma moneda (explotación externa por terceros y emprendimiento local) para las que dispensamos nuestra atención al emprendedorismo ya la valorización dada a la educación, todo ello a partir de la adhesión de estos dos grupos a las identidades de "comunidad remanente de quilombos" (Lagoa do Ramo y Goiabeiras) y "comunidad indígena" (Jenipapo-Kanindé).

Nuestra investigación, además de la reafirmación de la existencia de las dos etnias ubicadas en la zona rural de la ciudad de Aquiraz, en el estado de Ceará, pretende posibilitar una vida mejor y más igualitaria para ambas, pues verificamos que la discriminación es latente para esos pueblos. A partir de un estudio antropológico, se investiga el camino que pretende garantizar los derechos específicos de indígenas y quilombolas, enfatizando la garantía del derecho fundamental de la educación como prerequisite de la calidad humana, así como exigencia para la dignidad humana.

De este modo, partiremos del entendimiento de la importancia de la Antropología con enfoque dado a la educación, abordando y profundizando los conocimientos sobre conceptos europeos aún recientes como sobreculturalidad⁴ y

⁴ Entendiendo la sobreculturalidad como un proceso cultural de contacto, el cual establece la autoaceptación del individuo como es, y al mismo tiempo busca el respeto con el otro y la interacción con él en la búsqueda de sumar conocimientos en un ambiente de convivencia pacífica, independientemente de las culturas que establecieron contacto, en el caso del presente estudio entre culturas indígenas y no indígenas. (Valério, 2015).

codesarrollo⁵ para promoción y difusión de esos en el contexto brasileño. Es importante señalar que con base en estos conceptos podremos entender la importancia del hombre como un ser social, que necesita conocer e interactuar con el ambiente en que vive y con las personas a su alrededor, generando un beneficio mutuo, y creemos que la herramienta que mejor proporciona esa interacción con mayor equidad es la Educación, a ejemplo del concepto de sobreculturalidad elaborado por Daniel Valério Martins (2015).

Por eso, estos conceptos son fundamentales en el estudio de una sociedad diversificada étnica y socialmente como la estudiada. Hemos comprobado las experiencias desarrolladas en España con las ideas de los pedagogos Paulo Freire y Célestin Freinet y resaltamos que ambos practicaron e hicieron surgir un proyecto político dedicado al perfeccionamiento del derecho social: educación. Y que las ideas de Paulo Freire, autor brasileño, desarrolladas fuera del país (principalmente con base en el método de alfabetización iniciado en Angicos, ciudad del nordeste brasileño) sólo evidencian cuán valorizadas son, así como su reconocimiento como autor de gran importancia para la transformación a través de la educación en una proporción mucho mayor que en Brasil. Há más de treinta años, Sirgado, afirmaba que tanto el no ingreso como la permanencia de los marginados en el sistema educativo formal, están directamente relacionados con el hecho de no sólo la mayoría de los que no tienen acceso a la escuela, sino que son, cuando en ella, se eliminan rápidamente debido a la burocracia que sufren de selección y exclusión. Delimitaremos el término "marginados", en nuestra discusión, en torno a la construcción del indígena y de los quilombolas como los socialmente excluidos, pertenecientes a uno de los tres tipos de estigmas a que se hace referencia en la obra *Estigma: La identidad deteriorada*, de Erving Goffman (2006).

Míster es apostar en la educación como una forma de garantizar la inclusión de aquellos que históricamente tuvieron sus Derechos Humanos y sociales negados, respetando, como defiende Fonseca y Pimenta (2012), la especificidad de cada alumno, llevando en cuenta que estos tienen el derecho de ser respetados en sus singularidades

⁵ Lo entendemos como el principio del beneficio mutuo, pues las intervenciones del codesarrollo, que generan efectos positivos en las dos sociedades, de origen y de destino, pretenden potenciar estos efectos que pueden ser económicos, políticos, sociales o culturales. (Ochoa Hidalgo, 2009).

mentales, culturales, éticas y humanas. Tal equidad hará más justa las reglas hoy impuestas y con el uso de la imparcialidad en el reconocimiento del derecho de cada uno, indios y quilombolas se volverán más iguales.

Así como Freire (2000), creemos que, si la educación por sí sola no transforma a la sociedad, sin ella tampoco la sociedad cambiará. Corroborando para que consigamos dar una contribución al desarrollo de esa educación transformadora nos apropiaremos de lo que defendía Élise Freinet, en la obra que describía la trayectoria de Celestin Freinet, donde afirma que, no sería la teoría que inclinaría la balanza hacia uno u otro lado, sino más bien la práctica (1978).

Por lo tanto, para proporcionar una transformación de las dos comunidades que viven en ese pequeño sítio de Brasil, confrontando con el modelo limitado de la educación que allí presenciamos, analizaremos las experiencias en que hay aplicabilidad de las ideas freirianas fuera del país, como por ejemplo, en España, intentando contribuir a la reversión de los índices de analfabetismo funcional en la ciudad de Aquiraz y quizá posteriormente en los otros municipios de Ceará, cambiando una realidad dura de aceptación, cuando se sabe que a más de medio siglo se ha hecho la propuesta de acabar con esa situación en nuestro país, con los mismos métodos utilizados en otros países, evidenciando, a nuestro sentir, el no interés de desarrollar en los estigmatizados el censo crítico, lo que eliminaría no sólo el analfabetismo escolar, como el también histórico analfabetismo político.

Además, analizaremos las hoy llamadas técnicas Freinet aplicadas en especial en España en el siglo XX y que corresponden a una pedagogía popular en una escuela activa y muy participativa, como defiende Hernández Díaz (2015) y perfectamente aplicable en contextos rurales. E a partir de tal análisis pretendemos asociarlas a las prácticas de las escuelas de la actualidad, en la promoción de la educación de la cultura emprendedora, de la cooperación, para el desarrollo, y, en consecuencia, difundirlas para que puedan ser trabajadas en las escuelas indígenas y quilombolas, contribuyendo a la efectividad de los Derechos Humanos en las comunidades donde están ubicadas.

La pedagogía de Freire y Freinet y la práctica de los Derechos Humanos: Una contribución a las comunidades indígenas y quilombolas de la ciudad de Aquiraz-Br., considera que hace falta el análisis más profundo de esas dos etnias, entre otros factores, el de la actual estructura social que disponen, especialmente de la educación de las

mismas como contribución al desarrollo y sostenibilidad de las mismas. Y partiendo del supuesto de que las dos comunidades, ya han sufrido por años con la invisibilidad, con el fin de definitivamente evidenciar a sus miembros como sujetos de derecho y participantes en la lucha por el reconocimiento y garantía de esos derechos, partimos de la siguiente cuestión: ¿Cuáles los mayores problemas que se enfrentan hoy en estas escuelas? Con eso nuestra investigación parte del supuesto de que las pedagogías de Paulo Freire y Célestin Freinet pueden contribuir a la mejora de las escuelas y consecuentemente de las comunidades, y también que las personas que forman parte de ellas no tienen conocimiento sobre los Derechos Humanos, presentándose como reproductores de una herencia cultural que es un obstáculo para un Estado Democrático de Derecho más efectivo. Es necesario averiguar si:

Las propuestas de Paulo Freire, las técnicas de Freinet, la educación quilombola y la diferenciada atienden o no a una perspectiva de una educación y cultura emprendedora y de Derechos Humanos que contribuya al desarrollo de actitudes y competencias para alumnos, profesores y servidores de las comunidades escolares, satisfaciendo las necesidades de ellas y mejorando la calidad de vida de sus integrantes.

La sobreculturalidad y el codesarrollo son instrumentos que posibilitan o no la diseminación de prácticas para una educación que atienda mejor las necesidades de las comunidades investigadas dando acceso a las experiencias educativas que les proporcionen desarrollo.

Dividimos, por lo tanto, nuestro trabajo, en tres partes que están compuestas por seis capítulos. En la primera parte, presentamos la tesis organizando en el capítulo I toda la estructura de la investigación.

Nuestro objeto de estudio comprendió a los alumnos ya los profesores de enseñanza primaria, y profesionales de las escuelas: Escuela Municipal de Enseñanza Primária José Raimundo da Costa (Escuela Quilombola), y la Escuela Diferenciada de Enseñanza Primária y Secundária Jenipapo-Kanindé (Escuela Indígena) ubicadas en las comunidades Lagoa do Ramo y Goiabeiras, y Jenipapo-Kanindé, respectivamente. Aunque nuestro entendimiento del término escuela, sea amplio a las familias ya la comunidad del entorno de las estructuras físicas de las mismas, limitamos nuestra investigación al intramuros escolar.

Para la orientación de nuestra investigación, consideramos como categorías, la identidad; el método de Paulo Freire; y las técnicas e invariantes pedagógicas de Freinet; relacionándolas a la práctica de una educación emprendedora y en Derechos Humanos; Y la educación para el desarrollo en el contexto de la escuela diferenciada y quilombola.

Trabajamos a través del método etnográfico que está constituido por la observación directa y la observación participante, conductores de la recolección de los datos durante el trabajo de campo desde una perspectiva cualitativa. En todo, nuestra investigación se sitúa en un enfoque mixto que combina aspectos de la investigación cuantitativa y cualitativa. En relación la primera, trabajamos con instrumentos propios de este tipo de estudio como la aplicación de cuestionarios y el análisis cuantitativo de datos, a través de métodos estadísticos. En la segunda, nos amparamos en el análisis de contenido por medio de lo que fue revelado por los propios componentes de la comunidad escolar sobre sus prácticas. La interpretación que realizamos de esas informaciones tiene por objeto aclarar y, en la medida posible, objetivar la coherencia entre los discursos y lo que de hecho se realiza. Además, por el método comparativo, trabajamos desde una perspectiva histórica de la educación comparada, atraídos por el éxito de las pedagogías de Paulo Freire y Celéstin Freinet, además de las fronteras brasileñas.

Es importante resaltar que la etnografía se ha destacado en el universo de la investigación educativa, en Brasil, desde 1970, de acuerdo con André (1997) és a partir de ese período que los investigadores educacionales muestran gran interés por la etnografía, especialmente motivados por el estudio de las cuestiones de aula y por la evaluación curricular.

También ofrecemos nuestra investigación como una investigación básica y aplicada. Básica porque fue una construcción de conocimientos a partir de los resultados y descubrimientos en la etnografía y en la consulta de las fuentes secundarias en el estudio de los casos de las dos escuelas. Se aplica porque además del enriquecimiento con los avances de la trayectoria investigativa, busca la aplicación de los conocimientos adquiridos. Conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar, son esas prácticas que justifican nuestra investigación como aplicada, lo que justifica el uso del método etnográfico, descriptivo, cualitativo, considerando conforme a Aguirre (1997),

que el compromiso fundamental de la práctica antropológica es sobre todo la comunicación y la participación (p.250).

En la segunda parte, titulada historia y contemporaneidad de la investigación, dividimos en los capítulos II y III, donde en el capítulo II, hacemos un recorrido a las cuestiones relacionadas con la identidad cultural y más específicamente las identidades indígena y quilombola y la invisibilidad que históricamente sufrieron, pero que a lo largo de las últimas décadas con sus movimientos y luchas, pasaron a entender la educación como la mejor arma que disponen para transformar sus realidades, comprendiendo que la educación escolar indígena y quilombola, sumada a las contribuciones de la educación popular, son fundamentales para pensar el interculturalismo en la perspectiva de articulación de los procesos educativos y los contextos socioculturales para lograr una ciudadanía democrática y el desarrollo.

Inicialmente subrayamos el sistema educativo como una variable que no es independiente de todo el resto del contexto, como social, económico, político, etc., y, por lo tanto, consideramos que la educación es la mejor herramienta en la búsqueda del desarrollo, que para nosotros significa ayudar a indígenas y quilombolas para que dejen de ser pobres, y no como una forma de intentar replicar los modos de vida occidentales, hasta porque comprendemos que es un modelo que no se puede sostener para esos pueblos. Sin embargo, pudimos constatar que problemas del sistema educativo español del siglo pasado, son vividos hoy por gran parte de la población brasileña, y enfrentarlos con la mirada volcada hacia prácticas exitosas, sin el intento de copiarlas sino de adecuarlas, de modo que sea más corto el camino para el desarrollo que esperamos alcanzar en las comunidades investigadas.

Hicimos un recorrido histórico del sistema educativo brasileño y en la busca de informaciones fuimos conducidos a una percepción, a lo mejor, a una certeza de la escuela tradicional como cuna, obstáculo y reproducción de un modelo de imposición e invasión cultural, así como el surgimiento de la Escuela Moderna como una adaptación a las necesidades en el nuevo siglo.

Las nuevas etapas y modalidades de la educación básica (diferenciada, quilombola, derechos humanos, emprendedora, entre otras) fueron percibidas como fruto de la escuela tradicional, por eso nítida es la consolidación de una cultura de

negación del pueblo, generando una conciencia permisiva de la opresión obstaculiza la modernización.

Evidenciamos la educación como un Derecho Humano y también el honor que es la oportunidad de estudiar el tema en Salamanca, considerando que aquí es el lugar de nacimiento de los Derechos Humanos, especialmente en la defensa de indios y negros, a partir de los trabajos de Francisco de Vitória y Bartolomé De las Casas, ambos ligados a teoría y la práctica de esos derechos. Además, buscamos las aclaraciones sobre el surgimiento y evolución de los Derechos Humanos, así como el abordaje de ellos para los indígenas y negros, sobre las normativas de la Educación en Derechos Humanos y la evolución de esa en el contexto brasileño.

Nos surgió la necesidad de entender las escuelas brasileñas en la actualidad y haciendo un confronto con la ley de directrices y bases de la educación básica brasileña destacamos la valorización a la diversidad contemplando en la misma las modalidades diferenciada, quilombola y en Derechos Humanos que sumada la educación emprendedora sea en la visión brasileña o europea, presentaranse como nuevos modelos para promoción de cambios culturales de indígenas y quilombolas.

Finalizamos el capítulo II incitando una discusión tan necesaria en las escuelas quilombola e indígena de Aquiraz, sobre la práctica de la educación integral que con programas relativamente nuevos en Brasil, como es el caso del Más Educación que comentamos anteriormente, viene siendo proporcionado a los alumnos matriculados en diversas formas de aprendizaje, dentro y fuera de la escuela, estando de acuerdo con las concepciones de educación de Paulo Freire de que ésta esté ligada a la vida, y de escuela de Célestin Freinet, que debe ser activa, dinámica, abierta para el encuentro con la vida, participante e integrada a la familia ya la comunidad.

En el capítulo III presentamos las vidas y las pedagogías de Paulo Freire y Freinet, sus influencias en la educación brasileña y especialmente sus influencias en España en el siglo XX, donde el caso de Las Hurdes aparece como un modelo posible para indígenas y quilombolas brasileños del siglo XXI alcanzar el desarrollo o mejor un codesarrollo en la perspectiva que defendemos.

El entendimiento es conforme con la afirmación de Boleiz Junior (2012), de que ambos autores concibieron educación como proceso de transformación de la naturaleza

humana que se realiza por medio de su concientización y de su praxis, se entiende de su trabajo que transforma el mundo y la naturaleza. La praxis y el trabajo, como actividades humanas adecuadas a la finalidad transformadora del mundo, se presentan como sinónimos cuando se busca comprender la concepción de Educación en las pedagogías de Célestin Freinet y de Paulo Freire.

Como hemos anotado en ese capítulo, el caso de Las Hurdes, donde como organizaban y distribuían los trabajos, se hacía de manera que no era obstáculo para las actividades escolares, y también con el propósito de formar multiplicadores del oficio para la enseñanza a los más jóvenes. Y nos apropiamos de la idea para poner en práctica en las escuelas indígena y quilombola que investigamos.

Pensando las referidas pedagogías para la actualidad, se impone una readaptación de esas escuelas para poner al servicio de los alumnos indígenas y quilombolas del siglo XXI una educación que responda a las necesidades individuales, sociales, intelectuales, técnicas y morales de la vida de las comunidades en los tiempos de Internet y de una democracia todavía en construcción.

La parte III está compuesta por el enfoque sociocultural etnográfico realizado en las escuelas para constatación y/o experimentación de las pedagogías de Paulo Freire y Freinet, donde presentamos los resultados de la etnografía en el capítulo IV; y en el capítulo V, con base en esos resultados, lanzamos algunas propuestas de renovaciones pedagógicas para las dos escuelas.

Para verificar la aplicabilidad de los métodos de Paulo Freire y de las técnicas de Célestin Freinet en las escuelas, analizamos los Planes Políticos Pedagógicos de ambas e interpretamos los datos obtenidos en la etnografía realizada en ellas, a través de la observación participante, con la aplicación de los cuestionarios y realización de las entrevistas con la comunidad escolar indígena y con la quilombola. Además de la aplicación a los diferentes grupos de profesores de las dos escuelas, del instrumento de las invariantes pedagógicas de Celestin Freinet, de las que analizaremos, sólo diez de ellas porque consideramos que esas fueron las que nos revelaron informaciones que contribuyeron a fundamentar y/o fortalecer el entendimiento específico de la categoría Métodos de Paulo Freire y Freinet, por el enfoque específicamente de aquellas invariantes que contribuyen a una lectura socio política, o sea, a una pedagogía con énfasis en la motivación, los Derechos Humanos y la cooperación.

La investigación revela que la preocupación primordial de las escuelas sigue siendo reproducir un modelo de "escolasticismo", donde las teorías no se realizan en la práctica. Aunque no es una modernización que ocurre de un día para el otro, tal visión reconoce, explica y articula principios como la autonomía, la cooperación, y el trabajo, que son necesarios para la efectividad de los Derechos Humanos. Adoptamos al pensamiento humanístico de Paulo Freire y Celestin Freinet, que revela una esperanza de que la Educación Popular reasuma su papel como pedagogía crítica y alternativa con propuestas relacionadas con las distintas especificidades de los movimientos y organizaciones sociales, en nuestro caso específicamente de indígenas y quilombolas que, siendo capaces de actuar en busca de la satisfacción de sus deseos pueden ser lo que quieran.

Terminamos, por lo tanto, con la redacción de las consideraciones finales en el capítulo VI que todavía no vemos como conclusión definitiva, pues tenemos un gran camino a recorrer tanto en lo que se refiere a intervenciones directas como con la formulación de proyectos de políticas sociales para el municipio.

Parte I – Apresentação da Tese

Capítulo I - Estrutura da investigação

1.1. Justificativa

As etnias menos favorecidas há muito buscam a igualdade, quando a real necessidade era a busca de equidade, e a situação das comunidades em estudo sempre foi e continua sendo de submissão, por isso vislumbramos que o direito a uma educação crítica, permite buscar um padrão de vida com sustento individual e coletivo. Então, por pensar que na situação da escola brasileira, especialmente no ensino fundamental, é necessário garantir e melhorar de forma real tanto o salário dos professores, como o nível de escolarização dos brasileiros do ensino básico, regular e organizar o espaço de construções escolares, diversificar e enriquecer o currículo da escola, elaborar novos materiais escolares, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, contribuir para reconstituir o Brasil desde a escola básica. Verificando-se que tal situação é semelhante a vivida em Espanha nos primeiros anos e décadas do século XX e que fez com que se pusesse em prática desde as instâncias oficiais nesse período, de acordo com Hernández Díaz (2009). Estamos no século XXI e o atraso, ou melhor, o prejuízo da educação brasileira sofrido em maior grau pela falta de oportunidade das comunidades de indígenas e negros do Nordeste, pode agora mudar com o olhar de professores que de verdade tenham o desejo e a convicção de fazer as coisas bem na escola, tal como propunha Freinet, ainda que, isso não ocorra na velocidade que desejamos.

Além disso, a escolha da temática minorias étnicas, advém de um sentimento de inquietude desde o ano de 2007, quando participou comigo, um membro da comunidade quilombola Lagoa do Ramo e Goiabeiras, em um curso de elaboração de projetos do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), oferecido pela prefeitura de Aquiraz para as Associações Comunitárias. Na ocasião, foi possível observar que a presença de um quilombola, à época, quase uma década depois da promulgação da CF/88 ainda causava surpresa aos que compartilhavam do mesmo espaço, mas não das mesmas experiências. Apresentar-se como quilombola ali, causou surpresa, para a grande maioria das pessoas presentes, quando pudemos constatar que quase nada se sabia sobre a identidade desse povo. Como professora da disciplina de Empreendedorismo à época, a situação se verteu como um verdadeiro estímulo à busca por conhecimento acerca da questão quilombola em especial, da situação sócio-

econômica da citada comunidade. Nasceu então o desejo de fazer uma comparação da mesma com outra comunidade presente também na cidade de Aquiraz, os Jenipapo-Kanindé, indígenas da Lagoa da Encantada, uma minoria étnica que vem protagonizando muitas lutas com algumas conquistas, destacando-se a educação diferenciada, o que resultou um envolvimento inevitável também com a causa indígena além do interesse pela Antropologia Aplicada, que proporciona uma aplicação prática de nossa investigação.

Os dois temas (indígenas e quilombolas) são inebriantes, e de uma forma ousada vislumbramos a conscientização deles como sujeitos ativos para o crescimento de ambas comunidades através daquilo que é hoje a grande estratégia para redução das desigualdades sociais: a educação.

Iniciamos nossa pesquisa, com a realização da dissertação de mestrado, partindo da expressão “trocando a lamparina pelo lampião”⁶... (Valério, 2014) com o intuito de dar uma maior visibilidade aos dois povos, ao mesmo tempo de sinalizar para uma evolução seja na consideração de inexistência de diferenças entre índios e negros, seja da mera existência da diversidade (multiculturalismo) para a interação de distintas culturas (interculturalidade), fortalecendo suas identidades através de uma descrição pormenorizada de toda a estrutura das comunidades, situando-as no contexto histórico da cidade de Aquiraz, bem como do enquadramento estratégico dessas minorias (Indígena e Quilombola) ao texto constitucional que os reconheceu como índios e remanescentes de quilombos existentes no Brasil e no caso específico, no estado do Ceará.

Seguimos com a investigação, agora com o foco na educação, porque constatamos que nas escolas das comunidades muito se pode fazer em termos de práticas pedagógicas, em completa oposição à educação tradicional, para melhoria da efetivação dos Direitos Humanos para os indígenas e quilombolas. E a opção pelos

⁶ Lamparina é um artefacto para ter uma pequena luz nos quartos de dormir; Luminária. "lamparina", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/lamparina> [consultado em 08-05-2014]. Lampião é uma espécie de caixa, rodeada de vidros, com luz no interior, ao abrigo do vento. = LANTERNA "lampião", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/lampi%C3%A3o> [consultado em 08-05-2014]. Trocando a lamparina pelo lampião... é uma expressão que nos remete a uma evolução, nesta investigação por exemplo, não considerar a existência de distinção entre índios e negros enquanto sujeitos de direito, como também a evolução da Multiculturalidade para a Interculturalidade do nosso objeto de estudo; e nos remete também à iluminação voltada para essas etnias, visibilizando-as.

métodos desenvolvidos por Paulo Freire e Célestin Freinet foi especialmente por destacarem-se como dois educadores extremamente humanos, condição tão necessária para que os resultados sejam positivos em cenários onde as necessidades básicas (moradia - no caso as terras, alimentação) tomam a frente e ofuscam a importância da educação. Entendemos, portanto, que trabalhar as pedagogias de Freire e Freinet, é priorizar o tema da educação como propulsor para o logro de todos os demais Direitos Humanos para essa gente.

Lembramos que os quilombolas estão inseridos na declaração pela Comunidade Internacional da atual década (2015-2024)⁷ por haver sido dedicada aos povos de ascendência africana, cujos Direitos Humanos precisam ser promovidos e protegidos e, segundo Ban Ki-Moon, Secretário-geral das Nações Unidas, também “Devemos lembrar que os povos afrodescendentes estão entre os mais afetados pelo racismo. Muitas vezes, eles têm seus direitos básicos negados, como o acesso a serviços de saúde de qualidade e educação”. Então, assim estaremos contribuindo para que seja assegurada uma educação pública de qualidade na comunidade Lagoa do Ramo e Goiabeiras, medida necessária para cumprir o compromisso assumido pelo Brasil.

1.1.1 A importância do estudo antropológico para o entendimento das duas comunidades.

Entendemos a antropologia como o estudo do homem através de sua cultura. Porém, sabemos que em alguns momentos a cultura do indivíduo entra em choque com seus próprios direitos. Daí a necessidade de se analisar os “sentimentos” dos indivíduos estudados de maneira participativa para que possamos ter uma ideia real e uma solução pertinente aos problemas enfrentados, observando os sistemas culturais, como defende Franz Boas (2008), sem a utilização de parâmetros pré-estabelecidos, sem preconceitos, nos distanciando de uma visão etnocêntrica, observando os padrões culturais desde a sociedade que os criou.

O distanciamento do Etnocentrismo é proposto porque este está muito ligado à superioridade e a dominação, e consideramos, que nada se compara com essa

⁷ A Década Internacional do Afrodescendente, de 2015 a 2024, que a ONU aprovou no ano de 2013, é composta por um plano de ações de combate ao racismo, dividido em três grandes vetores – reconhecimento, justiça e desenvolvimento, e é fruto da Conferência de combate ao racismo da ONU em Durban, 2001. <http://decada-afro-onu.org>

combinação (etnocentrismo com o sentimento de superioridade) onde o grupo ou a nação dominante dedica aos dominados e oprimidos a adjetivação de sub-humanos ou seres humanos de segunda classe, o que não é nada mais que oprimir e explorar, dando o status de inferioridade e discriminação, pretexto e efeito de uma relação de dominação.

Por um lado, sabemos que ninguém está livre da tentação etnocêntrica (Rosinski, 2008), porém o exercício da tolerância nas relações humanas, reforçado pelas novas tendências do ordenamento jurídico acolhido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, vem ensinando que eliminar o preconceito é o primeiro caminho para o gozo das liberdades fundamentais, o que nos permite dizer que, por outro lado, embora inserida nesta mesma história que se vê como universal, herdamos da tradição disciplinar antropológica a possibilidade de questionar preconceitos e ver os “direitos” dos outros, o que é muito importante para a reafirmação do valor da diversidade cultural, para o questionamento das desigualdades sociais, para a defesa dos valores democráticos.

O interesse da antropologia pela diversidade de povos e culturas nada tem a ver com o “espetáculo etnocêntrico” e isso nos serviu para reflexionar sobre a sociedade pós-étnica como uma opção de escolha para indígenas e quilombolas, uma sociedade cujo o elemento fundante é a mistura verificada no processo cultural das Américas (a diversidade), de acordo com Kotkin e Ribeiro na obra de Bonini (2009), o qual consideramos deva ser aprofundado também pela educação, especificamente pela diferenciada e pela quilombola, assim levamos em conta em nossas abordagens o tema da diversidade para orientação às escolas que investigamos, para que essas encontrem uma forma de gerenciar seu ambiente diante da complexidade da vida social em face deste.

A base do referido interesse da ciência antropológica é, portanto, o relativismo cultural que considera, como sociedades alternativas e culturas tão válidas quanto as nossas, esses povos cuja própria existência questiona nossa maneira de ser, quebrando o monopólio, que comumente atribuímo-nos, da autêntica realização da humanidade no planeta.

Enquanto o etnocentrismo é um preconceito, e suas derivações doutrinárias (racismo, evolucionismo cultural etc.) são ideologias (consciência falsa e falsa ciência),

o relativismo cultural pertence à esfera da ciência, ou seja, é teoria: instrumento de análise e meio de produção de conhecimentos, que, aplicando-se a outros conhecimentos (etnográficos, históricos, etnológicos), produz conhecimentos novos, fazendo avançar a ciência como tarefa humana jamais concluída, de tornar inteligível a totalidade do real.

O relativismo cultural, nos permitiu utilizar, portanto, um elemento chave para a análise funcional, que é a observação participante durante o trabalho etnográfico, dentro de duas culturas nativas por meio da imersão para nos ajudar a compreender o funcionamento da mesma por sua história e estrutura, como aportou Malinowski (1978), em sua obra *Os argonautas do Pacífico Ocidental*.

Partimos da dissertação do mestrado, realizada depois da pesquisa etnológica e etnográfica, entre os anos de 2013 e 2014, junto a duas comunidades rurais no município de Aquiraz, localizado na Região Metropolitana de Fortaleza (estado do Ceará, Brasil). Tanto as transformações das relações territoriais como as transformações relacionadas com a valorização dada à Educação locais, que nas últimas décadas passam por um processo de reacondicionamento de práticas sociais, o que nos despertou para as oportunidades de desenvolvimento a partir do empreendedorismo em todas suas dimensões. Considerando tudo isso a partir da adesão desses dois grupos às identidades de “comunidade remanescentes de quilombos” (Lagoa do Ramo e Goiabeiras) e “comunidade indígena” (Jenipapo-Kanindé).

Diante do exposto, apostamos no aparato teórico e metodológico da antropologia no fazer de outros campos e áreas de saber, no nosso caso mais especificamente da educação, porque é uma maneira de implementar o diálogo interdisciplinar para compreensão do homem (nas duas comunidades) e contribuição dele na transformação das realidades.

1.1.2 A perspectiva de um desenvolvimento para as comunidades a partir da Antropologia Aplicada.

Tendo por base comentários do professor Eloy Gómez Pellón⁸, podemos afirmar que a antropologia aplicada é o resultado do uso de teorias da antropologia e de sua

⁸ Todo o tópico 1.1.2 foi desenvolvido a partir das aportações das aulas presenciais, mas sobretudo de vídeos aulas do Professor Eloy Gómez Pellón, as quais podem ser encontradas no *Copyright 2014, por los*

metodologia para resolução dos problemas sociais e culturais. No estudo antropológico realizado ainda durante o mestrado, sentimos a necessidade dessa relação teórico-prática para propor melhorias dos povos que investigamos, através de exemplos dos próprios membros das comunidades, quando de suas lutas por redenção.

Entendemos, que a antropologia aplicada é um campo da antropologia acadêmica, ou seja, com ela há uma contribuição para que problemas dos humanos sejam resolvidos, beneficiando as comunidades estudadas. Segundo Eloy Gómez Pellón, os primeiros exemplos da existência de uma antropologia aplicada, talvez sejam encontrados nos anos trinta do século XX, nos Estados Unidos, quando o *Bureau of Indian Affairs* solicitou distintos informes antropológicos sobre a situação de algumas minorias.

Em 1941, já havia nascido nos Estados Unidos, um órgão de referência da antropologia aplicada, que se concretizou na revista *Applied Anthropology* (posteriormente titulada *Human Organization*). Paulatinamente, e com maior intensidade no transcurso da Segunda Guerra Mundial, a antropologia foi ainda mais demandada. Mas, o que merece destaque é que as vicissitudes históricas e políticas tiveram uma influência decisiva nesta evolução da antropologia.

Na segunda metade do século XX, ao mesmo tempo que a antropologia se libera definitivamente de seu papel colonial, se impõe no plano acadêmico a via de uma progressiva especialização no campo aplicado. A sensibilidade da referida ciência até os grandes problemas da fome e da pobreza no Terceiro Mundo, se vê correspondida com o interesse que mostram alguns governos ocidentais e também as organizações internacionais, tais como a ONU (Organização das Nações Unidas) e suas organizações dependentes. Quiçá o melhor exemplo destas últimas seja o da FAO (Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura), ainda que também haveria que destacar o da OMS (Organização Mundial de Saúde) e outros.

Um caso singular na antropologia aplicada, comenta o professor Eloy, encontramos num projeto iniciado fora dos Estados Unidos, no Peru, por parte da Universidade de Cornell em 1952. Por sugestão de antropólogos, esta universidade

americana arrendou a fazenda Vicos, com a proposta de forçar uma transformação social e cultural que beneficiasse a uma população local de 373 famílias que viviam um oneroso regime de servidão. Para realizar tal propósito, a Universidade de Cornell criou diversas linhas de intervenção, muito favoráveis para as populações locais, que afetavam à educação, à saúde, à sanidade, etc. E que, em última instância, perseguiram um rápido desenvolvimento. Os antropólogos se comprometeram com os objetivos de conseguir uma sociedade mais igualitária e democrática possível. Se tratou que a população local tivesse uma participação intensa e que conhecessem a todos e cada um dos propósitos pré-determinados. A direção do projeto Vicos correu a cargo do antropólogo Allen Holmberg. O caso da fazenda Vicos, sem embargo, não deixou de ser o de uma intervenção participativa que suscitou discussões e receios na antropologia. Nem a intervenção exterior, nem a eleição de uma comunidade, entre outras, se justifica facilmente, como tampouco a criação de uma ilha cultural num panorama desolador. Desde finais dos anos cinquenta houveram outros projetos relacionados com a antropologia aplicada, tais as chamadas “revoluções verdes” (conhecidas em antropologia com a denominação de “não tão verdes”) de México, Filipinas, Indonésia, Índia e Paquistão, muito questionados e discutidos em todos os casos, cujo comum denominador foi a geração de transformações socioculturais induzidos desde o exterior mediante plantas modificadas geneticamente. A publicação de algumas obras pioneiras sobre a antropologia aplicada nos anos setenta, como a de R. Bastide (Antropologia aplicada, 1971) por exemplo, não foi casualidade. Se davam todas as condições para que o interesse por este âmbito da antropologia a florara. À esta, sucederam outras de maneira cada vez mais insistente, até alcançar um repertório bibliográfico que hoje é verdadeiramente abundante na antropologia.

Na atualidade, a antropologia aplicada, abarca âmbitos muito diferentes: a educação, a saúde, e a sanidade, o desenvolvimento e a cooperação, os conflitos interétnicos, os problemas urbanos de marginalidade e pobreza, os movimentos sociais, os problemas ligados ao funcionamento das organizações, etc. É nesse contexto que vislumbramos uma intervenção participativa nas duas comunidades (uma indígena e outra quilombola) do município de Aquiraz, com uma ação concreta, pois apenas acomodar-se com o “ (...) dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa”. (Freire, 2005, p.36).

Além da identificação e experimentação das pedagogias de Paulo Freire e Celéstin Freinet para a prática dos Direitos Humanos, para as quais foi imprescindível a participação da comunidade, foram trabalhados os elementos identitários específicos para o enriquecimento da cultura empreendedora, enfatizando a educação como uma ferramenta na busca do desenvolvimento local, com a proposta de uma posterior formação de professores qualificados, responsáveis por propagar o ativismo dessas duas minorias étnicas na conscientização dos alunos com respeito à efetividade dos Direitos Humanos.

Se sabe que um dos problemas fundamentais da antropologia aplicada, reside na dificuldade de avaliar a priori, os resultados de uma intervenção desde o exterior numa dada comunidade. Isto é assim devido a grande quantidade de variáveis que interferem. A experiência disse que o controle de todas elas, é muito difícil. O professor Eloy fez referência a R. Bastide, quem afirmou que introduzir uma variável provoca a modificação dos demais elementos do sistema. Também é discutível a avaliação a posterior, sobretudo quando a mesma se faz de maneira imediata. Os efeitos se percebem melhor a longo prazo e então, ou que ainda foram, produziram danos coletarais inesperados. Os exemplos nesse sentido são muito numerosos. Existe também, um código ético destinado aos antropólogos, cuja última revisão se produziu no ano de 1983, tendo sido criado pela Sociedade de Antropologia Aplicada dos Estados Unidos, em meados do século XX, elaborado por um comitê formado para esse fim. Tal código compromete ao antropólogo a lograr que a comunidade, objeto de um programa de antropologia aplicada, participe no mesmo enquanto seja possível. Por outro lado, os antropólogos que colaboram ativamente nestes programas, adquirem o compromisso inviolável de não realizar ações que prejudiquem os interesses das comunidades envolvidas. A antropologia sócio-cultural perfeccionou sua teoria e seu método no transcurso do tempo e é este progresso que guia o avanço da antropologia aplicada. O fato de estarmos ante uma ciência holística e comparativa comporta a melhor garantia das possíveis aplicações.

Muitos dos grandes problemas humanos, são antes de tudo, sociais ou culturais, de modo que são as ciências sociais em geral, no nosso caso específico a educação, e a antropologia em particular, as que possuem algumas das possíveis soluções, se bem,

tendo em conta que a aplicação não tem que ser necessariamente explícita, senão que se faça implícita no conteúdo da antropologia sócio-cultural e de outras ciências sociais.

1.2. Objetivos

Para os indígenas e para os remanescentes de quilombos do município de Aquiraz, o reconhecimento de seus direitos resultou no resgate de uma discussão sobre a presença de índios e de negros na formação étnica do Estado. Apesar da história comprovar, era bastante corriqueiro no censo comum cearense a negação tanto de uma identidade indígena como de uma identidade negra. Ambas sofreram com a invisibilidade e, portanto, com a negação de direitos.

Partindo do pressuposto que a igualdade e a justiça social são essenciais para o desenvolvimento dessas comunidades que, com o passar dos anos ainda sofrem diversos tipos de exclusões sociais, onde verificamos a necessidade de um sistema educativo que ajude à gente a viver de uma maneira criativa dentro sua própria cultura, com o intuito de contribuir com a formação dos professores e com a transformação das escolas em verdadeiros orgulhos das comunidades, exigindo a participação de todos e levando em consideração que o trabalho da escola deve estar conectado com a ecologia da comunidade, preparando os alunos tecnicamente e emocionalmente para trabalharem na mesma, buscamos uma educação orientada, ao menos no nível básico, para a vida produtiva da comunidade com a garantia dos Direitos Humanos para todos que a formam. Assim, a presente investigação persegue alguns objetivos como segue.

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a situação das escolas localizadas nas comunidades indígena e quilombola de Aquiraz, verificando a existência das ideias freirianas e das técnicas freinetianas, adequando-as para uma prática pedagógica que equipare a comunidade educativa a uma sociedade “pós-étnica” que motive a superar os obstáculos da discriminação e a falta de perspectiva de uma vida digna, propondo uma educação modernizada, cidadã, com a promoção de uma cultura de Direitos Humanos, empreendedora e de cooperação que as conduza a uma transformação, proporcionando-lhes uma melhor qualidade de vida sob o olhar da sobreculturalidade numa prática de educação para um coodesenvolvimento.

1.2.2 Objetivos Específicos

Neste prisma, os objetivos específicos são os seguintes:

Identificar características das pedagogias de Freire com estudos das duas realidades e a aplicabilidade das técnicas Freinet através da leitura de suas “Invariantes Pedagógicas”⁹, que promovam a aprendizagem de uma cultura de Direitos Humanos, empreendedora e cooperativa;

Proporcionar o intercâmbio de experiências educacionais de Espanha no século XX, realizando estudos conectivos e/ou comparativos sobre essas duas épocas, verificando os efeitos positivos da cooperação dos membros da comunidade e da troca de experiências que deram certo com as ideias Freirianas e Freinetianas;

Buscar a equidade com a sociedade “pós-étnica” através da Educação para melhoria da qualidade de vida dos membros das comunidades em estudo, a partir do estudo etnográfico, nas escolas diferenciada e quilombola.

Analisar a disseminação das culturas indígena e quilombola por meio da educação, contribuindo para a construção de novos referenciais curriculares, prático-teóricos, que caracterizem uma educação para o desenvolvimento individual e da comunidade.

1.3 Metodologia

Ponderando sobre o papel fundamental da educação conscientizada e conscientizadora sobre os Direitos Humanos, bem como, da discussão dos direitos específicos desses povos e, por fim, sobre a contribuição das pedagogias de Freire e Freinet para transformar a realidade das duas comunidades, e de seus membros individual e coletivamente, consideramos os integrantes das referidas comunidades como protagonistas de suas descobertas, contradições e de suas realidades. “Alumia-se agora com o lampião” oportunizando este estudo como um espaço de articulação e

⁹ São as práticas pedagógico-docentes de Freinet. Corresponderem a 30 princípios pedagógicos que não variam mesmo considerando-se distintas comunidades, ou seja, se aplicam idênticamente a indivíduos de qualquer procedência cultural, qualquer povo; Se consistem em provas que devem ser respondidas pelos professores, pois são esses que podem ter um bom parâmetro de como atuam em sala de aula, e portanto, podem ter uma visão ampla do progresso durante o ciclo escolar. Freinet fez relação de um teste para cada invariante que considerou, tal teste permite que o professor possa avaliar sua prática pedagógica.

berço de ações que influenciarão nas políticas públicas para o movimento e desenvolvimento das duas etnias.

Para isso, buscamos pôr em prática algumas técnicas e ferramentas que são comuns às ciências sociais, especificamente à educação, assim como outras que são próprias da antropologia. Assim, pelo caráter das formas, óticas e métodos com que o tema foi tratado, se inclui como um estudo etnográfico-etnológico, comparativo, descritivo, predominantemente qualitativo, para uma melhor análise da realidade estudada por meio de ações e objetivos, porém seguindo a corrente internacional que defende a fusão das abordagens qualitativa e quantitativa, ou seja, trabalhamos, para enriquecimento de nossa pesquisa, com a chamada triangulação metodológica, ou, mais recentemente, de *mixed-methodology*, baseada no uso combinado e sequencial de uma fase de pesquisa quantitativa seguida de uma fase qualitativa, ou vice-versa, como orientam Wesley R. S. Freitas e Charbel J. C. Jabbour quando se adota a estratégia de estudo de caso como fizemos (Freitas & Jabbour, 2011). Assim, nos situamos num enfoque mixto, ou seja, fazemos a combinação de aspectos quantitativos e qualitativos.

Além da aplicação de questionários, os dados aqui apresentados, foram adquiridos por meio da observação participante, entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental, com destaque para os Planos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, revisão bibliográfica, além de informações repassadas por pessoas “influentes” (informantes chaves) e consideramos que as categorias que foram analisadas no momento do trabalho de campo se remontavam e se reconstituíam em um processo constante de avanços e retrocessos, porque tratamos de elementos com vida em um meio também vivo e, portanto, em constante movimento, o qual foi se moldando durante toda a investigação.

As referidas técnicas nos permitiram entender o fenômeno de um modo holístico, mas ao mesmo tempo a partir das distintas percepções e facetas que são inerentes a uma realidade construída socialmente por muitos e diferentes atores, com diferentes graus de implicação, porém como parte do todo.

Considerando que a etnografia com grupos pequenos é uma excelente forma para conhecer como vive a gente e como tomam decisões dentro de suas comunidades (Hammersley M. y Atkinson, 1994), partimos do trabalho de campo realizado em um estudo de caso na cidade de Aquiraz nas duas comunidades, com uma perspectiva

etnográfica, de concentrar e continuar o estudo do acontecer cotidiano das Escolas Diferenciada e Quilombola ali situadas, pois assim como afirma Yin (2005), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” adequado quando “as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados” (p.32) e com nosso estudo trataremos de descobrir os motivos, as intenções e o significado dos que fazem a escola levando em consideração as estratégias de ensino e de avaliação, as formas organizativas das interações didáticas, as linguagens utilizadas e atitudes, entre outros aspectos.

Na investigação dos cenários educativos, mediada por uma Sociologia da Educação que propicia a busca de suas informações no interior da escola, abordamos fundamentalmente os aspectos microeducativos relacionados com a prática educativa do jeito que é executada pelos professores, com as complexidades próprias das interações e negociações que se produzem entre docente e discentes nas atividades que cotidianamente se trabalham nas aulas, compreendendo assim, o significado, propósito e intenção que professores e alunos imprimem suas ações. Corroboramos com o que defende Freire (Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 1997), de que para compreender a teoria é preciso experienciá-la.

Oportunizamos, portanto, o uso das duas grandes referências metodológicas nas quais poderíamos situar nossa investigação, o método comparativo e a etnografia, através do trabalho de campo. O primeiro deles desde a perspectiva da Educação comparada (EC) sob o foco histórico da receptividade¹⁰ (Rust, 2004), refletindo os esforços internos para aperfeiçoar um sistema educacional por meio da incorporação de aspectos selecionados de sistemas externos. Adotamos essa, entre as três categorias de resposta da educação à globalização¹¹ citadas pelo referido autor para aplicação de técnicas bem-sucedida no caso do sistema educativo espanhol do início do século XX como é o caso da pedagogia de Célestin Freinet e de meados do mesmo século na

¹⁰ Segundo Rust (2004), esse é o principal foco do campo da educação comparada, desde sua origem. A receptividade, também identificada como “atração e empréstimo entre nações”, é o processo pelo qual as comunidades educacionais respondem positivamente às influências externas, adotando aspectos de outros sistemas educacionais com o objetivo desejado de aprimorar seu próprio sistema.

¹¹ As categorias que retratam adequadamente um foco histórico da educação comparada, de acordo com Rust (2004) são: a receptividade, a resistência e a renovação.

América Latina com a pedagogia de Paulo Freire, evidenciando a crítica que Freire faz ao significado dado a Educação na EC.

É com o trabalho de campo que satisfazemos nossa necessidade da observação direta das comunidades, postulada por Franz Boas e seus seguidores, incrementando nossa investigação com o mais novo salto qualitativo, proposto por Malinowski (1978), quando supõe o nascimento da observação participante. Realizá-la foi não só útil, senão também necessário e inclusive imprescindível para fortalecer a investigação antropológica e assumir o caráter diferencial de outras disciplinas como a educação, a sociologia ou a investigação histórica, socorrendo-nos às fontes primárias, fazendo contato com as pessoas que constroem as culturas objetos de estudo, e indo mais além participando ativamente ajudando na construção do desenvolvimento da cidade a partir da Antropologia Aplicada¹² que é um núcleo da Antropologia no qual as investigações têm aplicações práticas que podem ou não se dar de forma imediatas. Desde o início foi nossa pretensão levar a cabo práticas educativas para as duas comunidades em estudo, desenvolvendo um espaço interativo na busca de soluções de tipo cooperativo e comunal a seus problemas. É, portanto, uma investigação contínua, como defendem Gondar (2003) e (Pereiro (2005).

Concluídas as etapas do trabalho de campo, partimos então para um estudo pedagógico descritivo-analítico com uso de ferramentas pedagógicas e antropológicas, consistindo, portanto, uma pesquisa teórico-prática, aonde utilizamos a investigação longitudinal retrospectiva e a metodologia qualitativa, seguindo os pressupostos metodológicos que Saviani explicitou como sendo fundamental num trabalho sobre a história das idéias pedagógicas: caráter concreto do conhecimento histórico-educacional, perspectiva de longa duração, olhar analítico-sintético no trato com as fontes, articulação do singular e do universal e atualidade da pesquisa histórica, pois a grande base que utilizamos é um estudo hermenêutico e epistemológico dos métodos educacionais difundidos pelos autores Paulo Freire e Celéstin Freinet no espaço europeu, com destaque para Espanha, com ênfase para as pesquisas realizadas pelo Professor José María Hernández Díaz. A adequação de tal modelo (base de nosso

¹² Antropologia aplicada é um campo da Antropologia acadêmica. “Uma ciência que contribui para a resolução dos problemas humanos, beneficiando as comunidades estudadas. É portanto uma contínua investigação que gera ela própria teorias (Gondar, 2003; Pereiro, 2005).

estudo) à realidade da educação no município de Aquiraz, Ceará, contribue para o desenvolvimento das duas comunidades a medida que são trabalhados temas da educação empreendedora, cooperativa e para os Direitos Humanos como ferramenta de desenvolvimento comunitário, bem como da sobreculturalidade na educação para o desenvolvimento e transformação de realidades.

Como discutem Albagli e Maciel (2002), a ampliação da capacidade empreendedora de um grupo é um dos temas centrais ao desenvolvimento atualmente. Quanto a educação cooperativa, atualmente deve-se ter em mente o que se quer com essa educação. Para Frantz (2003, p.68), podemos compreendê-la como o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. Ademais, em estudos de Fernández e García (2010) relacionados com a educação social que dentre outras perspectivas da importancia do humor mencionam a busca de novos e criativos projetos de intervenção, bem como o entendimento do humor como um elemento de compreensão da realidade. As abordagens darão inclusive mais leveza à carga que nosso tema representa num contexto de educação onde as relações de poder têm dominado, entre outros fatores, pela desigualdade e preconceito o que faz com que vejamos a sociedade ideal como um sonho distante.

Como inovação, pretendemos nesse debate relacionar Direitos Humanos, desenvolvimento educacional, empoderamento e relações de interações culturais (Espanha – Brasil), integrantes de um parâmetro orientador de políticas públicas, como propõe Sposati (2001) com o estabelecimento de sete referenciais de inclusão, fundamentais na garantia dos Direitos Humanos para a população brasileira, e em especial a população negra, dando uma visão transversal dos direitos político-sociais que a sociedade ou os “sujeitos da diferença” passaram a usufruir depois de décadas de luta, na construção curricular. Porém entendemos que a questão das relações étnico-raciais na educação ainda é um ponto a ser aprofundado por todos que constroem a educação, uma vez que os dados revelam ser a população negra e indígena as mais vulneráveis social e economicamente. Os piores índices da educação – analfabetismo, relação faixa etária-escolaridade, e não acesso ao Ensino Médio e Superior estão entre os negros e indígenas.

Os dados obtidos, seja na parte etnográfica ou na etnológica e descritiva, serão analisados aplicando a teoria de análise de Bardin (2009) e a discussão sobre aquelas informações mais relevantes, serão decididas respeitando o conhecimento dos orientadores, em comum acordo e em cooperação. Vale ressaltar que no caso de seis das perguntas aplicadas (relacionadas com as invariantes 9, 25, 27, 28, 29 e 30) onde reproduzimos o modelo de teste elaborado por Freinet, levando em conta os princípios por ele considerados como invariantes, utilizamos a técnica semáforo. Por fim, utilizamos a “descrição densa” na noção de Gilbert Ryle, defendida por Clifford Geertz (2008), e para tanto faremos todo esforço para demonstrar tudo o que vivenciamos.

1.3.1 Método

Trabalhamos através do método etnográfico que é constituído pela observação direta e pela observação participante, condutoras da coleta dos dados durante o trabalho de campo desde uma perspectiva qualitativa. Porém, no todo, nossa investigação se situa num enfoque mixto que combina aspectos da investigação quantitativa e qualitativa. Em relação a primeira, trabalhamos com instrumentos próprios deste tipo de estudo como a aplicação de questionários e a análise quantitativa de dados, através de métodos estatísticos. Na segunda, nos amparamos na análise de conteúdo por meio do que foi revelado pelos próprios componentes da comunidade escolar sobre suas práticas. A interpretação que realizamos das referidas informações visa esclarecer e, na medida do possível, objetivar a coerência entre os discursos e o que de fato se realiza. Ademais, pelo método comparativo, trabalhamos desde uma perspectiva histórica da educação comparada, atraídos pelo êxito das pedagogias de Paulo Freire e Celéstin Freinet, além das fronteiras brasileiras.

Vale ressaltar que a etnografia tem se destacado no universo da pesquisa educacional, no Brasil, desde 1970, de acordo com André (1997) que afirma:

No final dos anos 70, os pesquisadores educacionais mostram grande interesse pela etnografia, especialmente motivados pelo estudo das questões de sala de aula e pela avaliação curricular. Esse movimento de aproximação vai, pouco a pouco, se adensando, e com a produção crescente de trabalhos ficam cada vez mais evidentes os ganhos (...). (André, 1997,p.46).

Caracterizamos ainda nossa investigação como uma investigação básica e aplicada. Básica porque foi uma construção de conhecimentos a partir dos resultados e

descobrimos na etnografia e na consulta das fontes secundárias no estudo dos casos das duas escolas. E aplicada porque além do enriquecimento com os avanços da trajetória investigativa, busca a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Conhecer para fazer, para atuar, para construir, para modificar, são essas práticas que justificam nossa investigação como aplicada, o que também justifica o uso do método etnográfico, descritivo, qualitativo, considerando conforme Aguirre (1997), que o compromisso fundamental da prática antropológica é sobretudo a comunicação e a participação (p.250).

1.3.2 Etapas do processo metodológico

Inicialmente, a divisão do estudo foi em duas etapas: primeiro, fazendo uso dos dados adquiridos no estudo etnográfico, tendo por base pesquisa e experiências das duas comunidades enquanto associações, e também de seus membros (nativos) enquanto força de trabalho, mas principalmente enquanto seres humanos, fatores que foram observados na etapa do trabalho de campo, realizado no Brasil e que em princípio direcionava para a criação de cooperativas, porém a descoberta da falta de conhecimento por parte da comunidade sobre a temática, nos limitou e nos conduziu para a partir da educação, investigar, para junto com os atores das escolas, desenvolver um trabalho para reverter esse quadro. Buscamos ouvir os representantes e os representados, de forma a identificar a visão de presente e futuro de seus membros, para assim entender suas percepções para discussão e confronto com a realidade prática encontrada nas comunidades em estudo.

Vale ressaltar que todos os informantes chave foram enumerados evitando identificação dos mesmos, e esses junto com todos os participantes que responderam os questionários voluntariamente ou se pronunciaram durante as entrevistas, assinaram o TCLE - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (Apêndice IV).

Com um diagnóstico da investigação inicial, pudemos começar a explorar novas perspectivas de educação e de trabalho, relevantes para o desenvolvimento das comunidades. Decidimos então, focar nossa investigação nas práticas educativas das suas escolas, pelas limitações de conhecimento sobre o tema de cooperativas (principal anseio das duas comunidades informado num primeiro momento da pesquisa), conscientizando todos os atores da importância do conhecimento. A partir, disso, numa segunda etapa do trabalho de campo, foram feitas observações também *in loco* das

experiências baseadas nas pedagogias de Paulo Freire e de Célestin Freinet, nas duas escolas, bem como na Espanha, importante para a continuidade da investigação.

A partir de componentes surgidos com a análise crítica das práticas educativas das escolas indígena e quilombola, com a aplicação de questionários, decidimos realizar o que chamamos de Técnica Semáforo, com a qual verificamos três distintos níveis das práticas pedagógicas que têm relação com a motivação dos alunos, com a cooperação dos professores e com a abordagem dos Direitos Humanos.

Escolhemos, entre as trinta invariantes, aquelas que a nosso modo de interpretar, permitem ao professor avaliar sua prática pedagógica relacionada com a motivação dos alunos e as técnicas pedagógicas aplicáveis para uma efetiva prática de cooperação escolar e de valorização dos Direitos Humanos (invariantes 3,9,10a, 10b, 18, 21, 24, 27, 28 e 30), utilizando a referida técnica assim como o fez Celestin Freinet quando estabeleceu uma nova gama de valores escolares, enquanto buscava a verdade do dia-a-dia da escola a partir da experiência dos docentes. Pretendeu com isso, a criação de uma espécie de Código Pedagógico levando em consideração os princípios que na sua concepção não variam, nem podem variar com qualquer tipo de gente. Para isso, faz o postulado de que era necessário uma autoavaliação dos professores, destacando os diferentes comportamentos com a utilização das cores verde, vermelha e laranja que respectivamente indicavam continuar atuando de determinada maneira, pois há uma concordância com as invariantes consideradas; parar o antes possível com determinada atitude, pois não se ajustam às referidas invariantes; e pensar sobre as práticas que podem trazer algum benefício em certas circunstâncias, mas que correm o risco de ser perigosas e portanto, devem ser vistas com prudência. Para tanto, solicitamos que, no caso dos professores, assim como advertiu Freinet, que se colocassem ao nível de seus alunos, e comecem a reflexionar e reconsiderar suas atitudes e comportamento pedagógico. (Freinet C. , 1974) e (Freinet C. ,1996).

Previamente, concomitantemente e também depois do trabalho de campo, foi realizada uma consulta às fontes secundárias, que correspondem àquelas que o investigador extrai informações a partir de trabalhos, e investigações realizados anteriormente e que mesmo com propósitos diferentes, contribuem com dados ou

notícias que podem ser úteis, incrementando nossa visão *etic*¹³. Todas as aportações daí oriundas, se completa com a bibliografia utilizada, especialmente a dos autores Paulo Freire e Célestin Freinet que são parte do tema da investigação.

1.3.1.1. *O trabalho etnológico e etnográfico*

Combinamos as estratégias de investigação *Emic* e *Etic*, ou seja, realizamos uma investigação com enfoque nas explicações e significados locais, mas também uma investigação que enfatizou as explicações e categorias do etnógrafo.

Com o trabalho de campo, pudemos comprovar duas comunidades que vivem numa situação de pobreza e de submissão a que se obrigaram ao longo dos anos, então, buscamos a transformação da situação observada, utilizando como ferramenta uma nova educação, pois embora exista hoje nas comunidades uma educação, digamos específica, diferenciada na Jenipapo-Kanindé e a quilombola na Lagoa do Ramo e Goiabeiras, essa acaba por deixar sem opção os jovens que concluem seus estudos, pelas dificuldades, seja na tentativa de ingresso nas universidades, seja na tentativa de ingresso no mercado de trabalho, ou nos dois ao mesmo tempo como a realidade brasileira obriga.

Com o reconhecimento da identidade quilombola na comunidade Lagoa do Ramo e Goiabeiras no ano 2005, somada à identidade indígena já reconhecida num processo iniciado em 1997, é inegável a força que esses dois povos conseguiram nas atuações junto ao poder público municipal e estadual. Mais confiantes com a conquista de seus territórios, mesmo que não ainda de forma definitiva¹⁴, passaram a lutar em busca de outros direitos fundamentais, e a educação apareceu como a prioridade tanto dos quilombolas como dos indígenas de Aquiraz, bem como por uma participação mais influente na política, visibilizando-os e assim efetivar o direito à educação diferenciada, no caso dos indígenas, como contribuição para que saiam da situação de segregados como cidadãos.

Optamos, naquele momento, pela aplicação de entrevistas aos dirigentes das comunidades, porque julgamos que assim teríamos uma visão mais global da situação de ambas. Pensamos inicialmente, contar também com os padres como uma espécie de

¹³ Ponto de vista do investigador.

¹⁴ Verificar no AnexoVIII o passo a passo para a titulação do território quilombola e no link <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-53> o processo de demarcação do território indígena.

representantes, em vista do reflexo da sociedade colonial, o que não foi possível e passamos a considerar então os líderes nativos, pois é tradicional entre os quilombolas e os indígenas que esses de fato representem a “voz” de todo o grupo, além de que tais comunidades estão buscando trabalhar uma espécie de processo de descolonização, através da educação. Assim sendo, os representantes de ambas comunidades representaram 100% da amostra considerada (líderes comunitários).

Assim, estando no início de nossa investigação, a comunidade Lagoa do Ramo e Goiabeiras, representada pela Diretoria da Associação, aplicamos a entrevista com a presidente da Associação, com a vice-presidente e com tesoureira da mesma, representando, portanto, 50% da amostra total considerada. As referidas entrevistas foram aplicadas durante visita àquela comunidade, em maio de 2014.

Entre nossas observações, um grande crescimento é percebido na comunidade Lagoa do Ramo e Goiabeiras nessa última década. A fundação da AQUILARGO, que iniciou com 76 (setenta e seis) associados, e que em 2013 contava com quase o dobro do número de integrantes, que é de 144 (cento e quarenta e quatro), e logo em seguida o reconhecimento da comunidade pela Fundação Cultural Palmares, e o engajamento nos eventos promovidos pela Prefeitura do município são alguns. E em especial, o início também no ano de 2013, do horário integral para as crianças da comunidade é uma conquista que vai ao encontro à expectativa que os quilombolas demonstraram com relação à qual seria a escola ideal para a comunidade. No entanto, especificamente no último contato, no ano de 2014, pouco mais de 30% da amostra (o equivalente a dois dos líderes quilombolas) se mostrou muito desmotivada em dá continuidade à Associação. Foi cogitado inclusive a possibilidade de não mais escolherem uma nova diretoria com o término do mandato que estava vigendo, o que sem dúvida foi um grande retrocesso na história não só da entidade, como também da própria comunidade, pois os processos de reconhecimento estão diretamente vinculados à atividade de uma associação comunitária.

Entendemos que o fato de terem surgido comportamentos não adequados do antigo presidente da AQUILARGO, na visão dos representantes da entidade que nos receberam, gerou um dissabor, acrescido de uma incredibilidade na maioria dos associados, e conseqüentemente uma fragilidade tanto financeira como nas relações desses, dentro e fora da Associação. Um resultado que não causa espanto, quando se

considera que o exemplo é a melhor forma de educação. O espírito entusiasmado de antes já não havia naquele ano de 2014. E com isso, o grande desafio para nós será resgatar na comunidade quilombola estudada o interesse demonstrado anteriormente pela busca de conhecimentos sobre o cooperativismo, pela interação para a troca de experiências com outras culturas, pela valorização de sua identidade e do próprio campo onde vivem, fugindo da possibilidade de voltarem ao ostracismo que se submetiam no passado.

Na comunidade Jenipapo-Kanindé, conseguimos realizar a entrevista também com as atuais lideranças, a Cacique Irê, a Cacique Jurema, e a Cacique Pequena, hoje também presidente da Associação AMIJK, correspondendo aos outros 50 % da amostra total.

Constatamos que o crescimento da comunidade Jenipapo-Kanindé também foi evidente. Nos últimos 20 anos, ações como a construção da casa de farinha, do galpão de manufaturas, da Escola Diferenciada, e de equipamentos como o museu e a pousada do índio, além da direção da escola ter sido assumida pela própria Cacique Irê, que à época estava cursando a pós-graduação em coordenação e gestão escolar. Atualmente o referido curso foi concluído (ver fotografia da colação de grau do LII PITAKAJÁ na *Figura 3*), tendo a Cacique Irê ingressado na graduação em Direito. Essas ações revelam a atuação ativa dos membros dessa comunidade na busca pelos interesses da coletividade tanto na tentativa de fugir da miséria vivida pela grande parcela da população brasileira que assim como eles vivem na zona rural, como no resgate de valores e preservação da cultura com trabalhos desenvolvidos junto às crianças da escola. Ademais o sentimento de grupo nos pareceu ainda mais fortalecido. Em palavras de uma das dirigentes da comunidade sobre a possibilidade de troca de vivências com os quilombolas e com as demais culturas existentes na cidade poliétnica em que estão inseridas, com o próprio espírito de coletividade ultrapassando as fronteiras da aldeia, é dito:

“Eu acho uma ideia maravilhosa, estamos bem perto os dois povos, mas não temos nenhum contato. Achei fantástico a ideia”. (Trecho de entrevista realizada na visita à comunidade em agosto de 2013, com a Cacique Irê, e reafirmada em contato por internet em janeiro de 2014, quando da notícia de início do mestrado com a opção pela temática minorias étnicas).

Com isso, pudemos verificar que os indígenas, em sua totalidade, somado ao integrante quilombola, ou seja, cerca de 70% da amostra considerada em nosso trabalho, estão preparados para iniciar o processo de interação. Vale ressaltar que tudo o que vivenciamos nas visitas à comunidade Jenipapo-Kanindé, consideramos de extrema importância terem sido compartilhadas com os quilombolas como uma maneira de motivá-los.

Quando questionados sobre, como se dava a relação de uma comunidade com a outra, se teriam interesse em adquirir novos conhecimentos oriundos de outras comunidades, com distintas culturas, e quais seriam as atividades que hoje poderiam ser desenvolvidas com a interação dos mesmos, divergiram nas respostas, pois dois integrantes quilombolas, referente a 33% da amostra geral e quase 70% da amostra quilombola, dizem que não há interesse porque atualmente a comunidade não quer mais participar de Associação, mesmo se mostrando orgulhosos com tudo que conseguiram até hoje. Afirmam, existir um desinteresse de muitos pelo fato do presidente anterior ter sabotado a Associação, sendo que este era alguém em que tinham muita confiança. Já os indígenas mostraram-se todos interessados. E cerca de 70% da amostra indígena, o que corresponde a pouco mais de 30% da amostra geral, sugerem atividades como beneficiamento do caju, um fruto que tem em abundância nas terras das duas comunidades, os artesanatos indígenas e corte e costura por exemplo. O que consideramos um amadurecimento por parte dos indígenas.

No percurso que iniciávamos partindo do multiculturalismo, em busca da interculturalidade, a interação foi vista como o primeiro grande passo para uma transformação da realidade das duas comunidades, e ficou evidente, como comentamos antes, um amadurecimento por parte dos indígenas estando esses bem mais preparados para o início da caminhada até a interculturalidade. Ambos veem como a ferramenta mais importante a ser utilizada nesse processo cultural a Educação. Entretanto, observa-se ser relevante, para o êxito desse processo, que tal educação seja continuada, isto é, não devendo parar no ensino fundamental como ocorre atualmente no caso dos quilombolas. Além das etapas de ensino, até mesmo do ensino médio, as quais necessitam uma “repaginada” de forma que estimule e valorize os alunos, é preciso se ofertar cursos de formação cooperativista, técnicos, de elaboração de projetos sociais, pois esses apareceram em todos os posicionamentos dos dirigentes como fatores que

fortaleceriam a comunidade de forma direta, por meio do incentivo para a geração de trabalho e renda, que iriam promover o desenvolvimento sustentável. Deixando de lado o tema de formação de cooperativas como um agrupamento formal para, por exemplo, comprar materiais mediante o pagamento de uma quota mensal, passamos a pensá-lo como uma verdadeira sociedade de alunos que sejam capazes de administrar toda a prática da vida na escola, como era o modelo da cooperativa escolar criada por Freinet.

As trocas de experiências, são sempre possíveis e proveitosas. Com os próprios mitos relatados, em ambas comunidades, difundindo-os, estamos realizando uma interação das culturas, e, portanto, fortalecendo a educação intercultural nas comunidades. No caso dos quilombolas é uma história que serve para aumentar o poder político desse povo, à medida que o mito é contado com uma enorme valoração do passado, pois conta que a história da origem da comunidade tem uma relação direta com uma fuga e que comparamos com um momento histórico constante na literatura que faz referência à formação dos quilombos.

No caso dos Jenipapo-Kanindé, o relato de dois diferentes mitos, foram interpretados de distintas formas. O primeiro como estando diretamente ligado à resistência e a necessidade deles de proteção, diante da exploração dos colonizadores; e o outro, relacionamos a história narrada com valores e ensinamentos que são repassados dos mais velhos para os mais jovens integrantes da comunidade, evidenciando a endoculturação¹⁵.

Quando questionados sobre quais atividades poderiam ensinar aos indígenas/quilombolas, sobre quais atividades tinham interesse em aprender com os indígenas/quilombolas, e sobre a existência de escolas suficientes na comunidade, todos os entrevistados, inicialmente meio que contradizendo suas reivindicações pelo direito à educação, afirmam terem escolas suficientes, atendendo a todas as crianças. Os quilombolas, por exemplo, representando exatamente a metade da amostra total considerada, foram unânimes em dizer que sim e que existem até crianças de outras localidades estudando lá. Acreditamos que tenham considerado o questionamento como fazendo referência apenas à estrutura física da escola para as crianças, pois como

¹⁵ Processo conhecido na Espanha com o nome de *inculturación* que significa, de acordo com a *Real Academia Española*, *proceso por el cual una persona adquiere los usos, creencias, tradiciones, etc., de la sociedad en que vive.*

constatamos a escola lá existente se encontra em boas condições e começou a funcionar em tempo integral desde 2013, mas só atende os alunos até o ensino fundamental. E outros questionamentos nos inquietaram: E quando essas crianças crescerem? Onde irão estudar? E os jovens da comunidade, onde estudam? Os três representantes quilombolas se mostraram já acomodados com a imposição do modelo de Educação desenvolvido pelo Município de Aquiraz, sendo comum que nas pequenas comunidades só seja ofertada, quando ofertada, escola de ensino fundamental, e chegando a época de conclusão dessa etapa, os alunos são direcionados para a escola de nível médio mais próxima, no caso das duas comunidades em estudo, para a sede do município distando cerca de 25 km de suas localidades.

Sobre as atividades que poderiam desenvolver, as duas comunidades demonstraram dúvidas, pois se conhecem muito superficialmente. Um representante dos quilombolas, correspondente a cerca de 17% da amostra geral, mencionou a capoeira que segundo ele era uma atividade desenvolvida na comunidade, com o auxílio da associação, através de recursos do governo. Em todas as entrevistas dos quilombolas, foi feito menção ao fato da associação ter ficado desde 2011, impedida de receber recursos, em virtude de um roubo atribuído ao dirigente anterior e que o caso se encontrava na justiça. Os demais representantes quilombolas, consideram só ser possível interessarem-se por essa troca de experiências, caso a associação estivesse ativa, pois seria essa a forma de disporem de recursos para deslocamentos ou mesmo para financiar os possíveis cursos que julgam necessários para a comunidade, como o de projetos sociais. Então questionamos sobre o interesse de regularizar a situação da AQUILARGO, a atual presidente respondeu, agora não, deixando, portanto, margem à dúvida, quanto ao real interesse da mesma, em participar ativamente de qualquer proposta. Porém, retomando o assunto, durante a realização das entrevistas no final de 2016, fomos informados de que na própria escola se organizou uma associação com a participação de professores, pais e alunos e tendo o diretor também como membro. É uma esperança de fortalecer o movimento dos demais representantes que se mostraram totalmente favoráveis a que se dê início às ações de intercâmbios entre quilombolas e indígenas e não-indígenas. O que representa que mais de 80% da amostra considerada, defende a promoção da interculturalidade e a educação voltada para o desenvolvimento das comunidades.

Quando questionados sobre as atividades laborais desenvolvidas dentro da própria comunidade, os mesmos representantes referidos anteriormente, comentaram sobre trabalhos que julgavam interessantes para realizarem organizados em cooperativas. Os indígenas elencaram uma série de trabalhos que atualmente são realizados por eles, mencionaram trabalhos agrícolas, como o plantio e beneficiamento da mandioca, o plantio de milho, plantio de frutas e de verduras, trabalhos artesanais tendo sementes como matéria-prima, bordados, com destaque para a renda de bilros. Já os quilombolas, comentaram sobre os bordados desenvolvidos pelas mulheres da comunidade. Ademais das atividades mencionadas com a ideia de cooperação, os quilombolas se referem a atividades que são realizadas fora da comunidade, como serviços na construção civil, de caseiros e de moto taxistas por exemplo.

Por fim, quando nos questionamentos nos referimos diretamente a possibilidade da criação de cooperativas e sobre quais as atividades julgavam interessantes realizarem com a interação de quilombolas e indígenas, 50% da amostra abriu margem para dúvida quanto ao interesse, porque os representantes quilombolas sequer mencionaram qualquer atividade, pois relacionam a cooperativa com a primeira associação, uma experiência negativa na opinião deles. Já os Jenipapo-Kanindé voltaram a mencionar todas as atividades citadas anteriormente.

A descrição densa de tudo observado no primeiro trabalho de campo, demonstrou que a utilidade da investigação consistiu, basicamente, em aportar conhecimentos científicos, através de estudos realizados dentro das comunidades quilombola e indígena de Aquiraz, que por sua vez, serviu de base para essa investigação que visa o desenvolvimento local, contribuindo também com outras comunidades tradicionais e da população em geral, as quais serão beneficiadas com o estímulo à utilização de modelos pedagógicos de conscientização sobre os direitos desses povos, de uma cultura empreendedora para uma economia sustentável, e da interação com culturas diversas para se chegar a esses modelos. Com isso, consideramos ter conseguido ainda um maior êxito no nosso objetivo de conhecer as possíveis relações interculturais. O Resultado de nossa intermediação nesse processo de desenvolver o interesse em conhecer outras culturas, trocando experiências dos indígenas e dos quilombolas de Aquiraz, foi termos conseguido deixar as “portas abertas” em ambas para o ensinar e aprender.

Ademais nos será permitido promover uma nova educação ou melhor dizendo uma modernização com adequações à educação ali existente (com incrementos à Educação Diferenciada e à Educação Quilombola), bem como o trabalho comunitário, considerados como as ferramentas que as duas comunidades, merecendo destaque a comunidade indígena, possuem em concreto para buscar o crescimento para sua coletividade. E através dessa promoção disponibilizar conhecimento sobre uma aprendizagem também diferenciada, onde a motivação será estimulada.

Atualmente, as duas comunidades continuam lutando pelo reconhecimento de seus direitos, porém ainda sofrem com a situação de pobreza e de submissão oriunda, e principalmente na comunidade quilombola do processo de integração do campo à cidade, a que se obrigaram ao longo dos anos, não existindo a preocupação de que se incorpore a visão deles enquanto comunidade rural em ações concretas que visem o desenvolvimento.

Assim, elas próprias, com destaque para os indígenas da Encantada, almejam que, interagindo entre elas, o consenso sobre os mecanismos capazes de manter suas culturas e ao mesmo tempo enriquecê-las com a troca de vivências e ideologias, como são possibilitadas pelas pedagogias de Paulo Freire e Freinet, sendo a criação de uma cooperativa escolar um exemplo que pode ser posto em prática, e resulte em ganhos para ambas, bem como para todo o município de Aquiraz.

Fazendo uso do próprio termo que caracteriza a educação “garantida” a indígenas (diferenciada) e quilombolas, pudemos vislumbrar o desenvolvimento de ações que visem qualificar seus membros para desenvolverem suas habilidades ou melhor, para que não precisem sair da comunidade e ali mesmo possam desenvolver atividades que lhes gerem renda para manter uma vida digna.

Nos foi demonstrado pelas comunidades, que consideram o espaço educacional como o mais apropriado para que sejam feitas as negociações e as construções de experiências e saberes, e que entendem o educar como uma maneira de oportunizar que o saber seja produzido a partir das relações sociais. Portanto, consideramos que a Antropologia Aplicada da Educação seria bastante útil, contribuindo para que os membros das duas comunidades abram os olhos para o desconhecido, tanto dos outros sujeitos com quem interajam socialmente, convivendo com outras culturas, quilombolas, indígenas e as demais culturas em seu entorno. E a educação internacional

poderá fortalecer esse processo, na medida que a entendemos como defensora entre outras, das aportações através de investigações tanto desde a perspectiva dos sistemas educativos e sobretudo das aportações educativas externas (Tiana, 2009), como é o caso de nossa investigação.

De acordo com os relatos nas duas comunidades, que demonstraram os anseios das mesmas, destacamos algumas atividades que devem ser priorizadas quando se levar a cabo a criação das cooperativas, pois em especial as cooperativas de trabalho, aparecem como uma ação viável para desenvolver as comunidades, tendo em vista que atividades como as ligadas à agricultura e ao turismo são bastante promissoras no meio que vivem.

Algumas atividades específicas, sugeridas pelos indígenas, como por exemplo de corte e costura, e de beneficiamento do caju, entendemos que beneficiaria diretamente as duas comunidades porque em ambas existe uma vasta área com plantação de cajueiros (sendo maior na aldeia indígena), ocorrendo atualmente grandes desperdícios nas épocas da safra, bem como também são realizados trabalhos de bordados (labirinto e renda de bilros), nos quais poderiam ser agregado valores a partir do desenvolvimento de distintos materiais, através das técnicas de corte e costura. Além disso, a realização de cursos voltados ao empreendedorismo, com membros das duas comunidades, possibilitaria o despertar de talentos ainda não explorados.

A caracterização feita às comunidades indígena e quilombola de Aquiraz são resultado do trabalho de campo, o qual contribuiu para comprovarmos que o uso que a etnografia faz de múltiplas fontes de informação é também uma grande vantagem, pois evita o risco que resulta de confiar apenas num só tipo de informação e na possibilidade de que as conclusões sejam dependentes do método (Hammersley, M. y Atkinson, P., 1994) (tradução livre). Assim, levamos em consideração a proposta de Geertz (1998), de utilizar a interpretação como um recurso metodológico, em oposição à ideia de tornar-se um nativo, para então compreender o sentido das ações de investigados e investigadores e a partir de aí apreender significados.

Consideramos ainda haver se tratado de uma investigação longitudinal porque foi e é um estudo a longo prazo, tendo sido realizado num primeiro momento, com base em repetidas visitas, quando percebemos a necessidade de informações sobre qualificação em determinadas atividades, o que despertou nosso interesse para que

examinássemos como a educação enxergava a possibilidade de novas oportunidades para diminuir as distâncias entre pessoas com culturas diferentes, como são os objetos desse estudo.

Do trabalho com os informantes chave, foi de suma importância o relato de Eraldo Alves (Jenipapo-Kanindé), quando o mesmo falou ser índio do século XXI, e que ali não existe índio nu e que come gente. Isso para explicar-nos que essa foi a maneira mais objetiva que encontrou para esclarecer as pessoas que ainda chegam à comunidade com a visão estereotipada do índio de arco e flecha na mão, vestido com algumas penas e morando em ocas.

Vale salientar também o relato de Antonio Carlos da Silva Costa (Quilombola), que como estudante da graduação de História, na UECE, se descobriu como quilombola e a partir daí passou a informar os demais moradores de Lagoa do Ramo e Goiabeiras a respeito de suas verdadeiras raízes.

Com base nas respostas das comunidades, fizemos uma propositura de ações, que foram mudando à medida que pensávamos a realidade de nosso objeto de estudo. Realizamos portanto, uma visita à Escola Diferenciada da comunidade Jenipapo-Kanindé e uma visita à Escola Quilombolas de Lagoa de Ramo e Goiabeiras para observar os planos educativos daquelas, bem como os níveis escolares dos alunos, as ocupações dos que vivem na comunidade, os sentimentos e expectativas relacionados aos seus direitos fundamentais bem como a disponibilidade para trabalhos cooperativos que gerem o desenvolvimento interno e sustentável de ambas comunidades, e em consequência o crescimento do município.

Acendemos o lampião... De acordo com a análise das comunidades estudadas, estimulamos ambas para a produção das mudanças culturais, tanto pelo processo da difusão como da reinterpretação, pois ficou o entendimento de que a educação intercultural¹⁶ proposta inicialmente, parte da criatividade de cada uma das comunidades individualizadas, de modo a gerar mudanças comuns e compartilhadas entre os dois grupos, ou seja, gerando a interação de modo que cresçam juntas.

¹⁶ Entendemos atualmente, que na educação intercultural a cultura se apresenta como eixo de estudo e atuação pedagógica escolar, e que sendo um campo específico da educação no qual se estuda a cultura e, dentro dela, as relações educativas entre a identidade e a alteridade, apresentando-se esta última como uma grande aposta das cooperações que vão se estabelecer no seu desenvolvimento. (Veja Gil, 2011).

Em continuidade, numa segunda etapa de visitas às comunidades no final do ano de 2016, observamos o fazer das escolas, confrontando com os Planos Político Pedagógico (PPPs) e colhendo informações por parte dos professores e alunos sobre a satisfação e perspectivas desses no que tange a relação teoria e prática na efetiva garantia dos Direitos Humanos.

1.3.3 Ferramentas Metodológicas

Era imprescindível a realização de um trabalho de campo com as duas comunidades rurais (Lagoa do Ramo e Goiabeiras e Jenipapo-Kanindé) do município de Aquiraz, conforme apontado na figura 1, localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará, Brasil, para uma melhor compreensão das transformações das relações desses dois povos com a terra e com a educação locais, que nas últimas décadas vêm se obrigando às práticas sociais de aculturação/adculturação, endoculturação, e interculturalidade, entendendo essas como processos de formação dos integrantes de cada um grupos na constituição da sociedade maior que os englobam a partir da adesão deles às identidades de “comunidade remanescente de quilombos” e “comunidade indígena”.

Na investigação, fizemos uso de entrevistas semi-estruturadas, entre os integrantes das duas “aldeias”, com o propósito de identificar particularidades e originalidades que pudessem definir cada povo estudado, para perceber suas expectativas. Observamos também a interação entre os hábitos locais com aqueles exteriores às comunidades, verificando a influência destes nos meios de sobrevivência das mesmas, assim como no sistema educativo adotado por elas. Fizemos uso de fotografias como fontes e utilizamos também um diário de campo e ferramentas audiovisuais para registro e arquivo das informações obtidas. Os atores das duas comunidades, foram oportunizados a falar dos seus problemas e aspirações, o que muito auxiliou para a construção de quadros, tabelas e gráficos, possibilitando uma visualização mais clara dos resultados.

Com a utilização dos modos de investigação *Emic* e *Etic*, realizamos observações *in loco*, analisando o pluralismo resultante das diversidades étnicas e socioculturais das escolas das comunidades, bem como em escolas públicas de Espanha,

nas cidades de Arévalo, Nava Del Rey, Segóvia e Salamanca, sendo nessa última como mãe de aluno e, portanto, membro da comunidade escolar. Nas referidas escolas, não fazem referência a pedagogos específicos, porém a *libre enseñanza* é citada como modelo seguido pelas mesmas, e as práticas ali observadas têm bastante semelhança com as práticas educativas dos autores que escolhemos, especialmente Célestin Freinet, com um destaque para o modelo de Comunidade de Aprendizagem, como é o caso da que visitamos em Segóvia que assim passou a ser no ano de 2012-2013 através de uma transformação cultural e social com trabalhos com as famílias e que atualmente atende a 80 crianças da região, as que são submetidas a uma avaliação distinta da tradicional, pois também se autoavaliam e co-avaliam.

A pesquisa também, consistiu desde o primeiro ano, no uso da Etnologia, que corresponde a averiguação a partir de fontes como artigos, livros, documentos oficiais e palestras de educadores e antropólogos, bem como de profissionais de outras áreas que versaram sobre as questões indígena e negra em seus vários aspectos, com destaque para a educação.

Não podíamos deixar de considerar as novas tecnologias de informação e comunicação, pois já é inevitável não acessar a internet, de onde podemos extrair dados que também são bastante úteis, sempre que forem procedentes de sites confiáveis. Temos que levar em conta que tem uma boa parte de publicações, inclusive de impacto que optam por publicar diretamente *on-line* ou ainda que replicam o conteúdo na rede mundial.

A educação como ferramenta, como crescimento e como iniciação da cultura, contribuíram para desenvolver competências empreendedoras e uma cultura de Direitos Humanos, onde são valorizados os processos educacionais que estimulam o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, com o intuito de incitar nos atores (professor e estudante) o desejo de buscar mudanças, reagir a elas, inclusive explorá-las como oportunidade de negócios, levando-os assim, no presente e no futuro, a contribuir com ideias para o mundo do trabalho e para o ambiente em que estão inseridos; e a inserção sustentada no mundo do trabalho, explorando a possibilidade do auto emprego, dando destaque ao idealismo cooperativo voltado para a prática de atividades que levam à transformação, com destaque para o papel da educação empreendedora, de transformar o indivíduo em cidadão consciente, ressaltar seus

valores e principalmente apontar caminhos para que esses aprendam a inovar, transformar seu modo de vida ou de uma comunidade.

Como fundamento para trabalhar as práticas educativas atuais, práticas que evidenciem a formação empreendedora, é que tais práticas poderão contribuir para a formação de cooperativas, seja no contexto escolar, como a Cooperativa Espanhola da Técnica Freinet, ou para empreendimentos outros que proporcionem uma vida mais digna, para os dois povos, permitindo que permaneçam na própria comunidade com melhores condições. Demais práticas, constituídas no âmbito de ação social, analisadas, comparadas e adequadas, vincularam os indivíduos a uma multiplicidade de agrupamentos sociais que interactivam, e esses gestionando suas próprias realidades criaram e recriaram significados culturais sobre coisas relevantes em qualquer época como: a pobreza, a desigualdade social, o desenvolvimento, a etnicidade, a identidade, o racismo, a democracia, etc., o que pode acontecer com esses e muitos outros mais fenômenos.

Esta pesquisa torna-se de fundamental importância, pois o Brasil vem assumindo a dianteira do Continente Sul Americano no comprometimento da Meta 2021, obedecendo ao primado da equidade, e da universalização dos Direitos Humanos, dando o verdadeiro significado de um Brasil para todos, e o reconhecimento das disparidades sociais. Deste modo, analisar o caminho que está sendo trilhado com a centralização da sua atenção sobre a educação dos povos e comunidades indígenas e afrodescendentes é de extrema importância para o mundo de hoje, para obter um país melhor, evitando qualquer forma de educação discriminativa.

1.3.4 Delimitação do Objeto

Falar de culturas distintas é bastante interessante, além disso, um dos grandes desafios no início de nossa investigação foi pensar os processos de visibilidade e empoderamento de comunidades e grupos marginalizados, para os quais decidimos que a partir do uso de pedagogias como as de Freire e Freinet o desenvolvimento poderia ocorrer. É sem dúvida, um desafio teórico-metodológico ímpar, sobretudo quando se pensa em dois campos como o indígena e o quilombola, que embora existam processos semelhantes de construção identitária entre ambos, existem também algumas diferenças significativas entre eles.

Lagoa do Ramo e Goiabeiras são comunidades que foram formadas por homens do campo que se organizaram socialmente com base na ligação parental entre famílias negras centenárias e na resistência desses para garantir a permanência em suas terras. São duas comunidades, porém parte de um único processo de identificação como comunidade remanescente de quilombos¹⁷, por isso tratadas como uma só. A referida comunidade, parte de nosso objeto de estudo, está localizada no distrito de Justiniano de Serpa, um distrito da periferia de Aquiraz, que possui uma baixa concentração populacional. Já a comunidade Jenipapo-Kanindé tem uma organização social mais tradicional, valorizando seus representantes e líderes espirituais, mantendo conselhos tribais e preservando modos de manutenção da ordem e coesão interna, corresponde a outra parte que contempla nosso objeto de estudo, sendo uma comunidade indígena, que está localizada também na periferia, na zona rural de Aquiraz. Ambas estão destacadas na Figura 1 no Anexo IV.

Convivendo com esses tão distintos e ao mesmo tempo tão semelhantes povos, na pesquisa de campo, fomos construindo o objeto sob o impacto das diferentes percepções dos informantes sobre nossa proposta, e se concretizava em nós o sentimento de que estamos fazendo construções das construções feitas pelos atores em cena, ou seja, vivenciávamos o alerta de Bourdieu quando diz que os objetos de pensamento do cientista social são construções em segundo grau. (Bourdieu, 2004).

Estruturalmente estão as duas comunidades em espaços rurais e ainda em sua maioria desenvolvendo atividades agrícolas, muito embora esteja havendo uma crescente diminuição dessas atividades, pois em ambas, no caso dos quilombolas mais

¹⁷ A Associação Brasileira de Antropologia (ABA), na tentativa de orientar e auxiliar a aplicação do Artigo 68 do ADCT, define o termo “remanescente de quilombo” como grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar. É interessante mencionar o Decreto nº 4887, de 20 de Novembro de 2003, que estabeleceu o critério da auto definição como forma primordial de identificação e caracterização das comunidades remanescentes de quilombolas, como consta do seu artigo 2º: Consideram-se remanescentes das comunidades de quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnicos-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. § 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades de quilombo será atestada mediante auto definição da própria comunidade. § 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. § 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental. (Decreto nº 4887 de 20.11.2003).

que no dos indígenas, tem sido comum a oferta de trabalhos formais em municípios vizinhos ou mesmo em casas de veraneio próximas que necessitam de caseiros, enquadrando-os numa situação à margem a cidade. Em ambas, podemos observar que tiveram que se adequar às normas externas aos grupos, para que pudessem fazer parte da história tanto quilombola, quanto indígena. Essas adequações não foram ou se deram de forma simples, o processo para se transformar em um quilombola de Lagoa do Ramo e Goiabeiras ou um Jenipapo-Kanindé foi longo.

Das vivências tidas e das quais recordaremos sempre, podemos dizer que como estrutura social a comunidade quilombola contava com uma associação comunitária, a qual foi fundada em setembro de 2005 como uma condição necessária para que pudessem solicitar a regularização fundiária junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), mas que atualmente encontra-se sem atividades. A Associação dos Quilombolas de Lagoa de Ramo e Goiabeiras (AQUILARGO) foi um marco na história dessa comunidade e desde então seus membros passam de “negros diferentes” para descendentes e remanescentes de quilombos, iniciando um processo democrático de organização, mas infelizmente atualmente, como dito antes, se encontra inativa o que pode representar um retrocesso para qualquer ação que prime pelo desenvolvimento da comunidade. Atualmente carece de um posto de saúde, e conta com uma escola municipal que foi completamente reformada no ano de 2008, quando passou a conter desenhos que remetem a elementos da identidade negra africanizada e chegou em 2016 com oferta de Educação Infantil e Fundamental I, além do programa de tempo integral (dados pormenorizados da escola serão trabalhados nos tópicos que trataremos da Educação), uma creche, uma lavanderia pública que encontrava-se abandonada, além de duas caixas d’água coletivas. Existe uma linha de transporte público (ônibus) que vem do Centro de Fortaleza e passa pela comunidade duas vezes no dia às 05:00 (cinco da manhã) e às 12:00 (meio dia).

No caso específico dos “Cabeludos da Encantada”, são iniciadas suas manifestações, sendo os mesmos representados pela Cacique Pequena, líder nomeada pela comunidade, no ano de 1995, baseados na modificação das regras de demarcação de terras indígenas, ocorridas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, visando a destacar a necessidade da participação indígena e o direito à contestação das

partes afetadas (Decreto 1775/96¹⁸, Portaria 14/96¹⁹), passam a exigir, o seu reconhecimento como povo indígena, indo a Brasília e exigindo também a presença da FUNAI. Então, em 1997, realiza-se um estudo na comunidade e a FUNAI passa a reconhecê-los como uma comunidade indígena, agora deixam de ser apenas os “Cabeludos da Encantada” e podem ser chamados também de os “Jenipapo-Kanindé”.

A Comunidade Jenipapo-Kanindé, em relação aos quilombolas, atualmente está melhor estruturada em alguns equipamentos sociais, mas isso se deve principalmente ao tempo do engajamento nos movimentos, tendo eles iniciado suas lutas, como demonstrado acima, cerca de 10 anos antes daqueles, e outra diferença também é que à época, quando iniciaram sua mobilização política nas articulações do movimentos indígenas cearenses não estavam sozinhos, pois os referidos movimentos já contavam com outras três etnias (Tapeba, Tremembé e Pitaguary). Atualmente a estrutura social da comunidade Jenipapo-Kanindé, é formada pela Associação de Mulheres Indígenas Jenipapo-Kanindé (AMIJK), que foi criada em 2004 e visa a “defender não somente os direitos das mulheres indígenas, mas também melhorar a qualidade de vida na comunidade, promovendo a cultura nativa, a paz e o combate ao uso abusivo de bebidas alcoólicas, com parcerias de órgãos não indígenas, como por exemplo, as universidades e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais” (Estatuto da Associação das Mulheres Indígenas Jenipapo-Kanindé, 2004). Conta também com um posto de saúde, uma escola diferenciada, um Museu Indígena que leva o mesmo nome da etnia, e uma pousada que está ligada à Rede de Turismo Tucum. Possui um Conselho com vistas a melhorias na saúde da comunidade e que foi criado também em 2004 a partir de exigências do Governo Federal. O Conselho de Saúde Indígena Jenipapo-Kanindé, surge com base na gestão de política nacional de atenção à saúde indígena, (Lei nº 9.836 de 23/09/1999), correlacionado com o Sistema Único de Saúde – SUS. Dessa forma, o Conselho de Saúde se torna obrigatório no interior das comunidades indígenas legalmente reconhecidas pelo Estado brasileiro. Dificuldades ainda hoje enfrentadas pelos indígenas de Aquiraz é a inexistência de transporte público, pois o serviço não é oferecido nem mesmo nas condições precárias e limitadas a que é disponibilizado para os quilombolas; a inexistência de creche e de uma sede para a Associação por exemplo.

¹⁸ Estatuto do Índio Decreto 1775/96.

¹⁹ Estatuto do Índio, Portaria 14/96.

Enfim, as realidades que presenciamos, evidenciam que os problemas da formação nacional no Brasil não resolvidos pela história do país, como é a questão do indígena e do negro, como parte da população oprimida, da qual fazem parte os quilombolas, continua preocupante, como sempre foi desde o colonialismo. Porém, foi conhecendo essas comunidades nordestinas pertencentes aos quilombolas e aos indígenas, que verificamos o fato de que atualmente estão lutando pelo reconhecimento de seus direitos, em especial o do reconhecimento de seus territórios, o que não pode parar, e deve ser vista como parte da luta pela derrubada do regime burguês, pela revolução proletária e o que é melhor, que vêm conscientizando-se que a melhor “arma” que podem utilizar para isso é a Educação, assim que nosso objeto de estudo (quilombolas de Lagoa do Ramo e Goiabeiras e indígenas Jenipapo-Kanindé) será limitado aos atores da escola das duas comunidades, diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do ensino fundamental.

1.3.4.1 Atores das Escolas Diferenciada e Quilombola de Aquiraz

No trabalho direto com as escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental José Raimundo da Costa (EMEFJRC), da comunidade Lagoa do Ramo e Goiabeiras, e Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo-Kanindé (EDEFMJK) localizada na comunidade indígena que tem o mesmo nome, embora com o entedimento do termo escola como além do prédio em si, ou seja, abrangendo as famílias e a comunidade do entorno das mesmas, limitamos nossa investigação ao intramuros escolar, ou seja, delimitamos nosso objeto de estudo aos alunos, professores do ensino fundamental I, e servidores das duas escolas, com uma pequena representação nas *Figura 2 e Figura 3*.

Figura 2. Professores da Escola Quilombola - 2016



Fonte: Cedida pela professora Regiane Cândido.

Figura 3. Professores da Escola Diferenciada Jenipapo-Kanindé - 2016



Fonte: Autoria de Denise Cardoso. Cedida pela Diretora Juliana Alves.

2. Categorias e Subcategorias

Para a orientação desta pesquisa, serão contempladas as seguintes categorias: Identidade; método de Paulo Freire; técnicas e invariantes pedagógicas de Freinet relacionadas à prática de uma educação empreendedora e em Direitos Humanos; e a Educação para o Desenvolvimento.

Tabela 1. *Categorias e subcategorias de análise*

Categorias de Análise (1º momento)	Subcategorias de Análise (2º momento)
Identidade	1.Importância da Identidade 2.Cumprimento dos Direitos Indígena e Quilombola 3.Se autoreconhecem 4.Valorização da identidade no PPP 5.Enfrentam preconceito 6.As oportunidades de educação são as mesmas no município
Método Paulo Freire e Técnicas e Invariantes Pedagógicas (9,21,24,27,28 e 30) de Freinet	1.Presença das pedagogias no PPP 2.Criatividade/Motivação (Invariantes 9 e 30) 3.Diálogo 4.Autonomia (Invariantes 28 e 30) 5.Cooperação escolar (Invariantes 21 e 24) 6.Valorização do trabalho / Cultura empreendedora
Educação para o Desenvolvimento	1. Perspectivas intra, multi, inter e transdisciplinar 2.O PPP contempla a Educação em DH 3. Se pratica a EDH 4. O PPP passa por adequações periodicamente 5. Na prática se trabalha o empreendedorismo

Fonte: Elaboração própria

Referências parcial – Parte I

- Aguirre, A. (1997). *Cultura e identidad cultural Introducción a la Antropología*. Barcelona: Ediciones Bardenas.
- Albagli, S. M. (2002). Capital social e empreendedorismo local. Proposição de políticas para a promoção de sistemas produtivos locais de micro, pequenas e médias empresas: Rede de sistemas produtivos e inovativos locais. Rio de Janeiro: UFRJ.
- André, M. E. (1997). *Tendências atuais da pesquisa na escola* (Vol. v. 23). Campinas: Cadernos do CEDES.
- Aparici, R., & García-Matilla, A. (1989). *Lectura de Imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aparício, J. M. (2011). *Interculturalidade, Educación y Plurilingüismo en América Latina*. Madrid: Pirâmide.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo (Edição revista e atualizada)* (Edições 70 ed.). Lisboa.
- Bonini, L. (2009). Sociedade pós-étnica, diversidade e direitos humanos: Esboço de uma reflexão. *Scientia FAER, Volume 1, 2º Semestre*.(Ano 1).
- Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (1996). Estatuto do Índio Decreto 1775.
- Brasil. (1996). Estatuto do Índio Portaria 14.
- Brasil. (23 de Setembro de 1999). Lei nº 9.836.
- Brasil. (20 de Novembro de 2003). Decreto nº 4887, de 20 de Novembro de 2003.
- Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: GEDISA.
- Canclini, N. G. (2006). *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Candau, V. M. (2008). A diferença está no chão da escola. *Anais IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina.

- Candau, V. M. (2008). Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(n.37).
- Christian Aid. (Abril de 2012). “El Escandalo de la desigualdad en America Latina y el Caribe.” Un informe de Christian Aid.
- Ervin, G. (2006). *Estigma, la identidad social deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández S., J. D., & García C., J. (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Ferreira, H. F., & Gignoux, J. (2008). En el context de la desigualdad de oportunidades.
- Fonseca-UNISINOS, J. A.-U. (2012). A chegada dos desiguais à escola: novas formas de inclusão/exclusão. . *IX ANPED SUL–Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul*.
- Franz Boas. (2008). *Franz Boas: textos de antropología*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Frantz, W. (2003). Educação para o Cooperativismo: a experiência do Movimento Comunitário de Base de Ijuí. Educação cooperativa e suas práticas. Brasília, DF: SESCOOP, 59-108.
- Freinet, C. (1974). *Las invariantes pedagógicas*. Madrid, España: Laia.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Freinet, É. (1978). *Nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Estampa.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. . São Paulo: Unesp.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, W. R., & Jabbour, C. J. (2011). UTILIZANDO ESTUDO DE CASO(S) COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA QUALITATIVA: BOAS PRÁTICAS E SUGESTÕES. *ESTUDO & DEBATE*, v. 18(n. 2), p. 07-22.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

- Geertz, C. (1998). O Saber local: fatos e leis em uma perspectiva comparativa. In: O saber local: novos ensaios de Antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Vozes.
- Gohn, M. d. (2008). *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais. ONGs e redes solidárias*. (2. ed ed.). São Paulo: Cortez.
- Gondar, M. (2003). ?Que é a antropologia aplicada? Santiago de Compostela : Departamento Filosofia/Antropologia Social.
- Hammersley M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hall, S. (2005). A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Hernandez Huerta, J. L., & Sánchez, L. B. (2009). La Influencia de Celestin Freinet en España durante la década de 1930. Fuentes, bibliografía, líneas de investigación. *Papeles Salmantinos de Educación*(Núm. 13), 121-167.
- Hernández Díaz, J.M. (2015). *La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo* (1ª. edição ed.). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Lopez, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolivia : FRUNPOEIB, Plural Editores. doi:ISBN 978-99954-1-248-7
- Malinowski, B. (1978). *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Rio de Janeiro: Abril Cultural.
- Ochoa Hidalgo, J. (2009). Cuaderno sobre codesarrollo. Guía de orientaciones prácticas. Madrid: Cideal.
- Oliveira, A. D. R. (2006). O conceito “Exclusão” na literatura educacional brasileira: os primeiros 25 anos (1974-1999). *História da Educação, Pelotas*, (19), 131-159.
- Pereiro, X. (2005). A Antropologia Aplicada e as suas perspectivas. CETRAD-Centro de Estudos Transdisciplinares para o Desenvolvimento.

- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo crítico* (3ª ed. ed.). (I. P. Freire, Ed.) São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F. (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões*. *Revista Brasileira de Educação*, 65-153.
- Moya, R. (2009). *La interculturalidad para todos en América Latina. Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas, 1799*.
- Novaes, S. C. (2008). Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico. *Mana - On line version ISSN 1678-4944, 455-475 V.14 N°2*.
- Nóvoa, A. (1996). Paulo Freire. Em J. Houssaye, *Pédagogies Contemporains. Formation des Enseignants*. Paris: Armand Colin/Masson.
- Opas, S. –O. (1998). La Salud en las Américas. Washington, D.C. *vol. 1*, p. 368p.
- Paulino, A. D. (2014). ENTRE IMAGENS E AUTOIMAGENS: a construção piscossocial da(s) identidade(s). Em E. C. (Organizadores), *EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: tensões, desafios e perspectivas* (pp. 17-39). Blumenau: Edifurb.
- Pellón, E. G. (2010, March 23). Introducción a la Antropología Social y Cultural (2010). Retrieved July 06, 2017, from OCW Universidad de Cantabria Web site: <http://ocw.unican.es/humanidades/introduccion-a-la-antropologia-social-y-cultural>.
- Pereira, L. T. (mai de 2003). "Educação para o Desenvolvimento: evolução histórica do conceito". *Revista Forum DC - Desenvolvimento e Cooperação*, (2), 2.
- Pereiro, X. (2005). *A Antropologia Aplicada e as suas perspectivas*. CETRAD-Centro de Estudos Transdisciplinares para o Desenvolvimento.
- Rosinski, P. (2008). *Coaching Across Cultures – new tools for leveraging national, corporate and Professional differences*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Rust, V. D. (2004). Foreign influences in educational reform. Em H. (. ERTL, *Cross-national attraction in education*. Oxford: Symposium Books.

- Sirgado, A. P. (1980). Uma pedagogia para o menor “marginalizado”. *Educação e sociedade*, 47-61.
- Sposati, A. (2001). Desafios para fazer avançar a política de assistência social no Brasil. *Revista Serviço Social e Sociedade*, 22(68), 54-82.
- Tiana, A. (2009). Presentacion. En M. M. (coord.), *Educación internacional* (págs. 9-12). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Valério, D. M. (2015). A INTRACULTURALIDADE NAS COMUNIDADES INDIGENAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA- CE, BRASIL; DA INTRA PARA O DESENVOLVIMENTO E SOBRECULTURALIDADE. Tese Doutoral. Salamanca, Espanha.
- Valério, R. M. (02 de Julho de 2014). Aquiraz: Uma Cidade Multicultural rumo à Interculturalidade . TFM Aquiraz: Uma Cidade Multicultural rumo à Interculturalidade . Salamanca, Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Vega Gil, L. (2011). *La Educación Compara e Internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ed. ed.). Porto Alegre: Bookman.

**Parte II – História e contemporaneidade da
investigação**

Capítulo II - Uma educação para o desenvolvimento de duas minorias étnicas

Estão se produzindo profundas transformações na maioria dos países latino-americanos. Transformações estas promovidas por processos que ocorrem a nível mundial, a partir da denominada globalização e internacionalização das economias, do comércio e das novas tecnologias da informação e do conhecimento e, ao mesmo tempo, por processos que, ainda que intimamente relacionadas com as anteriores, têm um carácter mais regional. Não podemos perder de vista os grandes panoramas históricos internacionais, à medida que não podemos nos esquecer que temos a obrigação de observar os elementos próprios da América Latina, nacionais e locais.

Diante dessas transformações, considerando o pertencimento de nosso objeto de estudo a esse espaço geopolítico, onde a Educação atualmente demanda indivíduos criativos, empreendedores, críticos, competentes nas TIC, autônomos, que se adaptem facilmente aos ambientes laborais, capazes de trabalhar com qualquer pessoa, em qualquer lugar e momento, fazemos aqui nossa parte para que os alunos indígenas e quilombolas de hoje, tenham os recursos necessários para adaptarem-se ao que venha.

Além das características citadas no parágrafo anterior, cada vez mais se evidencia a importância, bem como a necessidade de uma educação para a multiculturalidade²⁰, o que se trata de um dos desafios, quiçá o mais urgente do início do século XXI. A tal desafio acrescentamos o projeto Meta 2021, onde constam os desafios da educação para América Latina nesse século, considerando que grande parte da comunidade educativa defende uma revolucionária transformação na forma de ensinar e de aprender na escola para formar os cidadãos do futuro.

Tomando como marco de referência os referidos desafios, recordamos que na Conferência Iberoamericana de Ministros de Educação, celebrada no Panamá em 2013, foi proposto com ineditismo que o informe do Instituto de Avaliação e Seguimento das Metas Educativas (IESME) correspondente ao ano 2015 centrasse sua atenção sobre a

20 Multiculturalidade é entendida como a presença de culturas heterogêneas em espaços comuns de coexistência. (Aparício, 2011) Fala do que é, de presenças diversas, de culturas com conteúdos específicos. (Juliano, 1993) (Tradução livre). Vale ressaltar que, de acordo com o link ap12d.blogspot.com.es/2011/02/definicao-de-multiculturalidade.html, a definição de multiculturalidade é dada como um termo utilizado para descrever a existência de variadas culturas numa certa cidade, região ou até mesmo país, sem que nenhuma dessas culturas predomine sobre as outras.

educação dos povos e comunidades indígenas e afrodescendentes. Sem dúvida se trata de uma temática de interesse para os países iberoamericanos, cujo tratamento não está isento de dificuldades, então das onze metas gerais definidas, a segunda, relativa a se conseguir a igualdade educativa e superar toda forma de discriminação na educação, inclui uma meta específica sobre as populações originárias e afrodescendentes que vivem em zonas rurais e urbanas marginais, bem como sobre o especial apoio que devem receber para evitar qualquer forma de discriminação educativa.

Conseguir a qualidade da educação implica necessariamente repartir os benefícios educativos equitativamente. A educação deve ser igualmente acessível a todos e, o que é mais importante, deve permitir que todo o alunado que finaliza o ensino básico adquira aquelas aprendizagens essenciais que, na falta delas as pessoas ficam numa posição de desvantagem frente ao resto. Determinados coletivos da população vêm sofrendo uma segregação social que os mantém distanciados dos serviços escolares, os alunos pertencentes às populações indígenas e afrodescendentes formam parte destes coletivos.

Diante da importância dada, observamos inicialmente que o sistema educativo não é uma variável independente de todo o resto do contexto, como social, econômico, político etc., E, portanto, vale salientar que através da educação visamos o desenvolvimento²¹, que para nós significa ajudar que indígenas e quilombolas deixem de ser pobres, e não como uma forma de tentar replicar os modos de vida ocidentais, até porque compreendemos que é um modelo que não se pode sustentar para esses povos. Ademais, pudemos constatar que problemas do sistema educativo espanhol do século passado, são vividos hoje por grande parte da população brasileira, e enfrentá-los com o olhar voltado para práticas exitosas, sem a tentativa de copiá-las senão de adequá-las,

21 Como consta no livro <http://assets.survivalinternational.org/documents/1307/racismo-pueblos-indigenas-para-el-mundo-de-maana-stephen-corry.pdf>, a educação vista como um modelo habitual de desenvolvimento, para muitos ocidentais, significa edifícios, livros, as crianças sentadas em filas de cadeiras, professores de fora da comunidade, e um plano de estudos ditado pelos funcionários da cidade, em geral sem qualquer relação com a vida rural. Mais uma vez evidenciamos que não é esse nosso desejo, pois acreditamos que o resultado para os povos indígenas e tribais é que suas crianças aprendem poucas coisas úteis, num ambiente estranho, e com professores com os quais não existe uma empatia necessária. Mesmo considerando que com a implantação das escolas diferenciada e quilombola nas duas comunidades muita coisa mudou, confirmamos a afirmativa de que é uma exceção encontrar crianças sentadas embaixo de uma árvore, ou no chão, escutando a um professor de sua própria comunidade que os ensina coisas que lhes vão servir para a vida.

faz mais curto o caminho para o desenvolvimento que esperamos alcançar nas comunidades investigadas.

Trabalhar uma educação para as minorias étnicas em questão, é trabalhar com base na Educação para o desenvolvimento. A que, de fato, corresponde tal educação? Em 1974, a Assembleia Geral da UNESCO aprovou uma resolução na qual se diz que "Educação para o Desenvolvimento é a educação para a compreensão, a paz e a cooperação internacionais e a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais". E para Luísa Teotónio Pereira, a Educação para o Desenvolvimento é aquela que visa a mudança, a transformação do mundo em que vivemos, que hoje é o planeta e todo o espaço que o envolve. O seu horizonte inscreve-se na ideia de "educação ao longo da vida", porque para mudar é preciso conhecer, compreender, escolher, tomar decisões, assumir compromissos, criar alianças, arriscar, refletir, avaliar, recomeçar sempre, e para tanto requer uma mudança de mentalidades e atitudes. (Pereira, 2003).

Como encontramos no início de nossa investigação o exemplo de Don Alfredo Tabo, um intelectual autodidata indígena amazônico, citado por Luiz Enrique Lopez (2009), autor de uma obra útil e necessária para avançar na concretização da utopia intercultural, voltamos a comentar sobre ela, por considerarmos nosso trabalho, um esforço como àquele de D. Alfredo, pois desde o início, almeja ecoar as vozes esquecidas de índios e quilombolas cheios de vontade de transformar suas realidades, com a melhoria de suas qualidades de vida. (Valério, R. Aquiraz-BR: Uma cidade multicultural rumo à interculturalidade. O Caso de duas minorias étnicas. (Dissertação de Mestrado), 2014).

As comunidades em estudo, são minorias e, portanto, diferentes quando se leva em conta toda a população da cidade em que estão inseridas. Baseamos o estudo no conceito de multiculturalismo crítico ou intercultural, classificação realizada por McLaren (2000) que se tornou clássica²², especialmente a posição a que se filia, do

²² Según McLaren, el multiculturalismo puede ser: 1) conservador (próximo do legado colonialista de supremacia blanca, excluye la noción de frontera, boicotea la educación bilingüe, etc.); 2) humanista liberal (basado en la noción de igualdad natural); 3) liberal de izquierda (esencia liza las diferencias, independientemente de la historia, de la cultura y del poder); e 4) crítico y de resistencia (cuestiona la construcción de la diferencia en el contexto de relaciones culturales y de poder) (McLaren, 2000). Se aproxima desse, o conceito de multiculturalismo interativo ou também chamado intercultural: "[...] um

multiculturalismo como crítico e de resistência (questiona a construção da diferença no contexto de relações culturais e de poder), corrente que Paulo Freire serve de referência para a América do Norte, de acordo com Nóvoa (1996)²³. No multiculturalismo crítico, defende-se que a desigualdade está historicamente determinada pela natureza das contraditórias relações sociais. E, portanto, deve ser uma obrigação do Estado atender aos apelos dos desiguais através de políticas públicas, em questões relacionadas aos direitos fundamentais como educação, saúde, etc. Se assim fosse, caminharíamos para a institucionalização das políticas de interculturalidade, como planteava Ernesto Díaz-Couder, conforme Moya (2009).

E também, no multiculturalismo defendido por Moreira (2001), o qual compreende a construção social como resultante da diferença. Essa construção social que:

[...] pode e deve ser desafiada, em movimento que visa promover a aceitação do imperativo transcultural proposto por Boaventura de Sousa Santos (1997): as pessoas têm direito a serem iguais sempre que as diferenças as tornem inferiores; contudo, têm também o direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades. (Moreira,2001).

O autor sugere ainda, a utilização do termo interculturalismo que denota a hibridação²⁴ das culturas. Destacamos o autor argentino Néstor García Canclini, considerado um pioneiro em estudos sobre o hibridismo das culturas latino-americanas. Canclini tem como um dos enfoques de sua atenção a hibridação cultural gerada pela heterogeneidade multitemporal, bem como por impactos da globalização. Ademais Canclini afirma que, numa perspectiva intercultural, falar de estudos que envolvem a cultura e a educação é falar a partir das intersecções, buscando as regiões em que as narrativas se assemelham, se opõem e se cruzam. (Canclini, 2006). E sugere que “adotar uma perspectiva intercultural proporciona vantagens epistemológicas e de equilíbrio descritivo, leva a conceber as políticas das diferenças não apenas como uma

multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. (Candau, 2008).

²³ Na América do Norte, Paulo Freire circula nos meios acadêmicos e universitários, constituindo uma referência importante dos grupos que colocam no programa político (e educacional) as questões de classe, de raça e de gênero. Curiosamente, a análise específica das “minorias” não é presente nos primeiros escritos de Freire. Mas, o que mais chama a atenção dos intelectuais (e militantes) do “primeiro” mundo é a sua posição de princípio contra toda forma de discriminação social. (Nóvoa A. , 1996, p.54).

²⁴ Hibridação é o caráter de relação dinâmica, reacomodações e reajustes entre as culturas.

necessidade de resistir”. (Canclini N. G., *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*, 2004).

Para Moreira (2001), o processo de hibridação cultural da América Latina é resultado da inexistência de uma política reguladora ancorada nos princípios da modernidade e se caracteriza como o processo sócio-cultural em que estruturas ou práticas, que existiam em formas separadas, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Assim, conforme Canclini (2004), as práticas e os estudos interculturais são fundamentais no sentido de dar aporte epistemológico para tornar visíveis os muitos grupos discriminados, historicamente no continente latino-americano (p.21), entre os referidos grupos ressaltamos os indígenas e quilombolas.

No diálogo que traçamos entre as duas comunidades, verificando as interseções existentes, os seus pontos fontes e divergências, e das mesmas com os demais povos que fazem parte da sociedade em que estão inseridas, foi importante perguntar-lhes: Quem somos? / Quem sou? Com a forte mestiçagem brasileira, onde já não é tão simples diferenciar índio e quilombola seja pela cor da pele, seja pelas tradições de certa forma muito mescladas com a “branquitude” do entorno, encontramos dificuldades que vão desde a aceitação individual até a identificação conjunta, situando as grandes convergências nos processos atuais de lutas social e cultural, sendo o mais comum dentro e fora das comunidades, sem dúvida, a desigualdade socioeconômica enraizada no processo histórico da colonização.

A variável etnicidade, se apresenta como “influenciadora” da desigualdade de oportunidades no Brasil, porém vale ressaltar que, cada vez mais estão melhores os níveis de desigualdades entre os países da América Latina, ou seja os países latino americanos estão deixando de ser desiguais, mas as proporções relativas de desigualdades variam muito entre eles.

No caso do Brasil especificamente, merece destaque a etnicidade como muito importante, pois explica o fato das desigualdades apresentarem entre 5 e 7 por cento; O lar de nascimento tem um impacto, o que explica entre 4 e 6 por cento das desigualdades; e o gênero da pessoa representa entre 3 e 4 por cento da desigualdade geral.

Outro dado importante é que o tipo mais em desvantagem e que representa 6,8 por cento da população no Brasil é exatamente o grupo formado por pessoas de raça negra e de raças diversas, nascidos na região norte ou nordeste, cujo pai foi um trabalhador agrícola analfabeto e cuja mãe tampouco foi a escola.

Com isso, vemos que nosso objeto de estudo corresponde a uma grande parcela das pessoas mais afetadas pelas circunstâncias em resultados econômicos do Brasil, ou seja, são parte daqueles que mais sofrem com a privação de oportunidades. O entorno familiar das duas comunidades está bastante relacionado com o fato de pertencerem aos grupos que estão mais em desvantagem, pois entre seus membros é muito elevado o percentual das pessoas que são filhos ou filhas de trabalhadores agrícolas e que os pais têm uma baixa escolaridade e as mães tampouco foram à escola. Exatamente como demonstra o resultado da aplicação de Ferreira e Gignoux (2008)²⁵.

2.1. Identidade cultural

Identidade é um termo de origem latina, formado a partir do adjetivo *idem* (o mesmo) e do sufixo *dade* (um estado ou qualidade). Assim, a etimologia identidade nos leva a utilizar o termo para qualificar o que é idêntico, ou o mesmo.

As identidades não estão definitivamente terminadas (Novaes, 1993; Paulino, 2014), pois com o passar do tempo acumulam-se as experiências que constituirão o processo identificatório e de afiliação social que se transformam, fazendo surgir novas formas identificatórias e moldando as identidades. É, portanto, um processo permanente.

Fazendo uma tradução livre, para Lévi Strauss (1981, p.369), “a identidade é uma espécie de fundo virtual, o qual é indispensável que nos refiramos a ele para explicar certo número de coisas, mas sem que jamais tenha uma existência real (...)”.

²⁵ No trabalho, realizado durante a investigação no mestrado, foram utilizados dados obtidos com base no enfoque de cima até embaixo (top-down), método utilizado no referido livro, quando a desigualdade é considerada pela Christian Aid em 2012, como um problema não só da América Latina, mas de todo o mundo. Tal método descompõe “o total dos resultados de desigualdade em dois componentes, um devido às circunstâncias que estão fora de controle da pessoa, e um componente residual que captura os efeitos do esforço e a sorte” – Desigualdade de Oportunidades Econômicas.

Conforme Aguirre (1997, p.31), “a identidade é a consequência de pertencer a um grupo culturalmente homogêneo e socialmente definido”. Para o autor, a identidade cultural de comunidades ou grupos pode ser a conceitualização de etnia (1997, p.35).

Para um melhor entendimento sobre a identidade cultural, importante considerar distintos conceitos. Em conformidade com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), identidade cultural corresponde a um conjunto de referências culturais pelo qual uma pessoa ou um grupo se define, se manifesta e deseja ser reconhecido. A identidade cultural supõe o respeito às liberdades inerentes à dignidade da pessoa. Podemos considerar como uma construção que envolve a diversidade cultural, as particularidades, mas também as universalidades, e ainda a memória, mas também o projeto.

Estamos falando de um simbolismo que para os indígenas e os quilombolas, é uma referência e que precisa ser preservado porque é o que os distingue dos demais povos de nosso planeta. Porém, vale ressaltar que é permitido que os indivíduos pertençam a vários grupos e por isso possam ter várias identidades culturais (pluralismo) com uma escala de valores definida por eles. De acordo com Hall (2005), em termos de identidade, o processo da globalização, acaba por produzir distintos resultados, ou seja, as consequências podem ser a promoção da homogeneidade cultural pelo mercado global o que pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local, ou ainda, pode levar a uma resistência podendo fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade.

Assim, com as possibilidades expressadas pelo autor, no caso de surgir novas identidades, temos a ratificação de que é possível a pertença do indivíduo a vários grupos por opção própria, resultando em que a ele seja permitido ter várias identidades culturais, para as quais atribui uma classificação de acordo com suas prioridades.

Para uma melhor compreensão do conceito de identidade, associado às comunidades indígenas, em consonância com Valério (2015) nos apropriamos do pensamento de Hall (2005), quando explica sobre as particularidades que definem cada grupo.

A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças, nesse caso entre grupos étnicos, são vistas como mais importantes que outras,

especialmente em lugares particulares e momentos particulares (...). Nesse sentido, a emergência dessas diferentes identidades é histórica; ela está localizada em um ponto específico no tempo. Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos. (Hall, 2005; Valério 2015)

Valério (2015), adverte sobre a força do movimento indígena contemporâneo que havendo surgido nos anos 70 e se organizado no âmbito nacional nos anos 80, as mobilizações pelas terras podem remeter seu passado a 100 ou 200 anos. E, acrescenta o autor:

De acordo com Kymlicka (1996), a “identidade” consistiria no primeiro passo para vir à tona o sujeito indígena, que passaria a usar a assimilação da cultura nacional imposta, em soma com sua cultura originária como uma das ferramentas para chegar ao desenvolvimento comunitário na economia, saúde, transporte, educação, etc. ou seja, não se tratando apenas de aculturação, aproveitariam o contato para a adculturação. (Valério, 2015).

De acordo com Gohn (2008), que considera válido conectar os remanescentes de quilombos ao processo de reconhecimento da identidade étnica quilombola, pela possibilidade tanto de está relacionada ou com a memória coletiva presente na estrutura organizacional da comunidade, que passa a ser um elemento importante da tradição, das lembranças e das histórias do grupo, a medida que vão sendo atualizadas nas interações sociais cotidianas, ou ainda, com o pertencimento à comunidade, à origem e às crenças dos quilombolas, com a existência de elementos de dinamicidade e de reapropriações dos sujeitos no interior da comunidade, o que passa é que ela também se apoia na história e na cultura dessa população.

Esse pluralismo permitido, representa tipos de realidades que tendem ao infinito, e para entender a escolha, por qualquer comunidade, de acumulação de identidades, temos que pensar na pós-etnicidade, pois mesmo que consideremos importante que as identidades indígena e quilombola sejam preservadas para o fortalecimento comunitário, é imprescindível permitir a esses dois povos que possam, por eles mesmos, fazerem a opção de acumularem distintas identidades culturais, uma evolução que ao nosso modo de ver só será possível através da educação, onde se conscientize que todos em essência são iguais.

2.2. Aquiraz: Cidade poli étnica tentando a pós etnicidade via educação

O Brasil tem suas raízes na escravidão e na colonização, portanto, negras e indígenas. Uma exemplificação dessas raízes pode ser perfeitamente observada na cidade de Aquiraz, um espaço multicultural, sendo essa a primeira evidênciação de nosso trabalho de campo, e que nos serviu como um “lançar luz”, um primeiro lampejo sobre a presença das duas etnias na região metropolitana de Fortaleza, capital do Nordeste brasileiro, identificando-as como parte significativa da população excluída da sociedade pós-étnica²⁶.

Assim como outros municípios do Estado do Ceará, Aquiraz também sofre com as condições precárias e de pobreza²⁷ em que vivem muitas das comunidades, em especial da zona rural. Situação que é facilmente percebida pelo fato do município estar dividido em uma “área nobre” e uma “periferia”, estando os espaços nobres bem mais estruturados visando a demanda de investidores internacionais e turistas, enquanto que as comunidades tradicionais quase não têm acesso aos recursos naturais, pois além de se verem na iminência de serem expropriadas de seu território no contexto de expansão do turismo de luxo, ainda resistem às diversas estratégias usadas por esses agentes. Não podemos deixar de comentar que o bem estruturado considerado acima, é em comparação com as comunidades estudadas, pois mesmo nas “áreas nobres” do município, têm localidades onde não existe iluminação pública suficiente e não existe saneamento.

Entendendo, portanto, o município no qual resolvemos desenvolver essa investigação, enquanto poli étnico a partir da origem, história e perspectivas das comunidades, revelações que resultaram da etnografia realizada, pensamos a educação como ferramentas de transformação a partir da diversidade e necessidade de inclusão dos indígenas e quilombolas, afinal "Somos todos diferentes, mas também somos iguais em direitos e dignidade" conforme reza a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

²⁶ Uma perspectiva pós-étnica está relacionada com a oportunidade dos indivíduos escolherem os diferentes círculos em que querem viver simultaneamente.

²⁷ É verdade que de acordo com a CEPAL, 2 milhões e 750 mil brasileiros saíram da linha de pobreza ou extrema pobreza em 2014, portanto a pobreza tem caído, mas isso não diz nada sobre a qualidade de vida dos brasileiros. O clichê continua “o pobre no Brasil, não é nem de perto o pobre na Europa”.

Ainda é muito tênue a reflexão sobre educação e diversidade na escola aquirazense e vemos como uma necessidade urgente colocar em pauta e logo em prática o processo de desenvolvimento humano conjunto com a democratização do saber. Isso implica no desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem ousado, singular, crítico, dinâmico e esperançoso, onde sejam consideradas as diferentes culturas, ritmos e níveis de desenvolvimento dos alunos e que promova efetivamente a equidade.

Neste contexto de “diferenças e diferentes” que investigamos a estrutura das escolas Diferenciada e Quilombola, existentes no município de Aquiraz serve para assegurar as crianças, jovens e adultos daquelas comunidades escolares, o direito a ter direitos e a aquisição de saberes para o exercício da cidadania, através da interpretação e adequação das pedagogias e técnicas já trabalhadas nas próprias escolas. Muito embora não se tenha conhecimentos dos educadores que desenvolveram tais métodos, a metodologia trabalhada, em escolas rurais da Espanha, é uma referência que abre caminho para uma cooperação educativa exitosa nas duas escolas consideradas.

Luisa Marañon Vicario, da Universidade de Burgos (2013), chama atenção para a ideia de Kymlicka (1989), de um entendimento pluralista da sociedade, onde os indivíduos decidem adotar diferentes posturas acerca de como viver suas vidas, e complementa a teoria do autor de que para superar as discrepâncias se centra no conceito de justiça, configurado só em termos de política liberal, mais concretamente em ativar essas políticas, com base na tolerância entre pessoas que tem diferentes valores, compartilhando de um mesmo espaço, e isso influenciou significativamente nos estudos étnicos e de direitos de grupos minoritários. Corroboramos com a autora sobre os defensores de políticas liberais acreditarem que seu liberalismo prevê os elementos necessários e que esses devem ser aceitos sem se questionar as diferenças existentes entre os indivíduos.

Will Kymlicka, centra sua posição em dois modelos de diversidade cultural, uma que surge da incorporação de culturas que estão dentro de um mesmo território (minorias nacionais) e outro que surge da imigração individual e familiar (grupos étnicos). Em nossa opinião, Aquiraz é uma cidade que pode ser denominada “poli

étnica”²⁸, pois existem na referida cidade, diversos grupos étnicos entre os que se encontram indígenas e quilombolas que passaram a viver nesta terra antes da colonização do Estado do Ceará. Ademais, as duas comunidades em estudo têm seus próprios traços culturais, indo ao encontro da opinião de Will Kymlicka, por corresponderem a dois casos com diferenças nacionais e étnicas.

Interessante, portanto, entender a diferença entre multiculturalismo e interculturalismo: o primeiro se limitava a reconhecer (positiva ou negativamente) a existência das culturas vizinhas sem planejar-se sequer a relação entre elas, uma característica já comprovada em Aquiraz. O segundo vai mais além se fazendo necessário não só a relação, mas também a convivência pacífica baseada no diálogo abrangente, que leve em conta os distintos pontos de vista entre as diversas culturas, o que de igual forma pode ser percebido no referido município.

A interculturalidade, conceito entendido de acordo com o autor Ángel Espina, como um conceito que assim como a multiculturalidade, está diretamente relacionada com a diversidade, sendo imprescindível a valorização da mesma. A palavra “diversidade” passou a ser usada no final do século XX, a partir de 1980, como defende Bonini (2009), com o intuito de chamar atenção para a identificação do fenômeno em si e desenvolver a inclusão, principalmente no mundo do trabalho, porém a autora afirma que a reflexão sobre a diversidade vem se alargando e se aprofundando em diferentes áreas do conhecimento pela própria complexidade da vida social resultado das diversidades sem precedentes trazida pelos movimentos migratórios, o que pode ser validado para Brasil, a partir do exposto por Bonini (2009):

A confluência de tantas e tão variadas matrizes formadoras poderia ter resultado numa sociedade multiétnica, dilacerada pela oposição de componentes diferenciados e imiscíveis. Ocorreu justamente o contrário, uma vez que apesar de sobreviverem na fisionomia somática e no espírito dos brasileiros os signos de sua múltipla ancestralidade, não se diferenciaram em antagônicas minorias raciais, culturais ou regionais, vinculadas a lealdades étnicas próprias e disputantes de autonomia frente à nação. (p.46).

A abordagem da Educação para prática dos Direitos Humanos, é um direcionamento das duas comunidades para uma perspectiva Pós étnica que de acordo

²⁸ Termo considerado a partir do que Will Kymlicka denominou «polietnicidad» quando afirmou que “(...) tanto Estados Unidos como Austrália conta com diversos «gupos étnicos» a modo de culturas imprecisamente agregadas dentro da sociedade anglófona preponderante; (...)” (Kymlicka,1996,p.31)

com Hollinger (2000), está relacionada com afiliação, e com modos de vida e de trabalho diferentes. O autor assim conceitua: Uma perspectiva pós-étnica reconhece que muitos indivíduos vivem em muitos círculos simultaneamente e que a vida atual de cada indivíduo envolve vários níveis: um trabalho entre os muitos “nós” dos quais cada indivíduo é parte. (p.106). E, Completa: “Pós etnicidade prefere afiliação voluntária, não prescrita, aprecia múltiplas identidades, impulsiona comunidades para além de seus limites, reconhece o caráter estrutural dos grupos etno-raciais, e aceita a formação de novos grupos como parte de uma vida normal de uma sociedade democrática”. (p.116).

Para Hollinger, afiliação significa fazer escolhas. Quando temos a possibilidade de escolher grupos, comunidades, trabalho, profissões, estamos escolhendo um estilo de vida, ao tempo que estamos conhecendo “opções” que podem ou não nos atrair. Isto se aplica a todas as áreas do conhecimento, uma vez que, quando se fala de escolha, também se fala de aceitação ou de afinidade. Concordamos que devemos nos unir cada vez mais por afinidade, uma evolução da civilização humana, onde entende-se que todas as culturas, independente do contexto em que tenham se desenvolvido, se completam. Tal evolução é explicada claramente por Bonini (2009), embora ainda como mera reflexão, em sua afirmação:

Afiliação, complementaridade, solidariedade, democracia, tolerância tornam-se, numa sociedade pós-étnica, algo natural, como se o ser humano compreendesse sua natureza humana, planetária, respeitando-se e aceitando-se junto aos seus semelhantes e seus diferentes como seres com um único objetivo: serem aceitos numa sociedade cada vez mais contraditória. (p.48).

A partir da interculturalidade como uma realidade já comprovada, orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008), uma questão muito bem explicada pelo sociólogo Rodolfo Stavenhagen (2008), em entrevista para a revista *Nuevamerica* em sua edição de número 117, quando diz:

Reconhecer a presença das culturas indígenas nas culturas latino-americanas atuais é aceitar a realidade intercultural que nos caracteriza. Os meios de comunicação, a educação, as políticas culturais, os espaços públicos e as artes, deverão ser um reflexo dessa grande diversidade cultural que engrandece a região Latino-americana.

Continua nosso caminhar e agora rumo à sobreculturalidade, nas duas comunidades de Aquiraz, conceito desenvolvido recentemente por Valério (2015), e que acreditamos que com o entendimento desse como um processo que passa pelo

autoconhecimento, pelo conhecimento do outro, pela auto aceitação, ou seja, buscando entender a importância do homem como um ser social, que necessita conhecer e interagir com o ambiente em que vive e com as pessoas ao seu redor, aprendendo a ser homem (humano) no significado dado por Claude Levi-Strauss que é para cada um de nós, pertencer a uma classe, a uma sociedade, a um país, a um continente e a uma civilização através do uso da ferramenta que melhor proporciona essa interação com maior equidade, a Educação. Decidimos por uma Educação com enfoque em Direitos Humanos e na cultura empreendedora e cooperativa, fundamentados nas pedagogias de Paulo Freire e Celéstin Freinet, bem como na Declaração Universal de Direitos Humanos, Pactos Internacionais e nos ensinamentos de Boaventura.

Conhecemos com as lutas já vivenciadas pelas comunidades, bem como com o modelo de educação a elas disponibilizado os seus anseios por mudanças e decidimos por uma investigação com uma proposta intervencionista, onde com um trabalho desenvolvido em conjunto com os atores das escolas possamos relacionar teoria e prática, com a consciência de ser um processo *mutatis mutandis*²⁹.

2.3. Indígena versus Quilombola

Para esclarecimento, ainda que comum a afirmativa de que índio é índio em qualquer parte do mundo, antes de tudo, é difícil fazer coincidir os valores tradicionais em culturas tão distintas como as mesoamericanas, as andinas e tantas outras existentes nas Américas (Canclini, 2004, p.48). As diferenças entre os povos indígenas se manifestam com maior evidência na diversidade das línguas, entre outros elementos que se afirmam compartilhados. Não diferente, no caso brasileiro, elementos como a inserção no território, nas relações comunitárias, nas concepções do trabalho e da família, e os modos complexos de simbolizar esses processos sociais é o que os diferenciam, por isso muitas vezes, como ocorre nas distintas ubicações, resistem a serem chamados como índios, denominação que julgam resultado da imposição externa, colonial ou moderna.

Quanto aos quilombolas, podemos entender quem são esses no nordeste

²⁹ (locução latina, com significado de "mudando o que deve ser mudado", de mutatus, -a, um, participio passado de muto, -are, mudar + mutanda, -orum, as coisas que devem ser mudadas). "mutatis mutandis", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/mutatis%20mutandis> [consultado em 07-07-2016].

brasileiro a partir do uso do conceito antropológico de grupo étnico (Barth, 1998),³⁰ para que tenhamos uma melhor compreensão na interpretação do artigo 68 da CF/88, possibilitando o reconhecimento dos grupos negros do campo ou mesmo mais recentemente de zonas urbanas como os verdadeiramente remanescentes de quilombo³¹.

O Conselho Ultramarino, se reportando ao Rei de Portugal, se utilizou da definição de quilombo como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”³², definição que nos leva ao entendimento das características legais do que fosse um quilombo, segundo o ordenamento jurídico colonial.

Primeiro, bastavam cinco ou mais escravos fugidos para se caracterizar um quilombo. Não era necessário, de acordo com o estabelecido pelo Rei, que houvesse por parte desses fugitivos a fixação de morada em qualquer canto. Além disso, os fugitivos não precisavam constituir qualquer forma de organização social, particularmente a forma militar de resistência, uma vez que o agrupamento de escravos fugidos tinha como objetivo a guerra à coroa portuguesa e a brasileira que a sucedeu.

Tal caracterização descritiva difundiu-se como definição clássica do referido conceito, influenciando muitos estudiosos da temática quilombola até a segunda metade do século XX, época em que se atribuíam aos quilombos um tempo histórico passado, considerando sua existência apenas no período em que vigorou a escravidão no Brasil, além de caracterizarem aqueles somente como expressão da negação do sistema escravista, se mostrando apenas como espaços de resistência e de isolamento da população negra, não abrangendo portanto, a diversidade explicitada pelo autor Flávio

³⁰ Grupo étnico, distinto de qualquer significado cultural inerente, é visto como uma entidade social que emerge da diferenciação estrutural de grupos em interação, um modo de construir oposições e classificar pessoas, em que o social e simbolicamente relevantes são as “fronteiras” desses grupos.

³¹ Quilombos eram habitações de escravos que se organizavam como uma forma de resistência, eram formados principalmente por escravos fugidos; ou ainda, a palavra Quilombo – Kilombo vem de Mbundu, origem africana, provavelmente significando uma sociedade com iniciativa de jovens africanos guerreiros Mbundu – do Imbangala. Onde houve escravidão e resistência. E de vários tipos, mesmo sob a ameaça de chicote, o escravo negociava espaços de autonomia, fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, se rebelava sozinho ou coletivamente. Houve um tipo de resistência que poderíamos considerar a mais típica da escravidão[...] se trata das fugas e formação de grupos de escravos fugidos [...] essa fuga aconteceu nas Américas e tinha nomes diferentes: na América espanhola: Palenques, Cumbres; na inglesa, Maroons; na francesa, Grand Marronage e petit Marronage [...]; no Brasil, Quilombos e Mocambos e seus membros: Quilombolas, Calhambolas ou Mocambeiros. (Reis e Gomes, 1996, p.47).

³² Definição de quilombo (*in verbis*), dada em 1740 pelo Rei de Portugal. (Extraída da Revista Brasileira de Geografia, outubro-dezembro de 1962, p. 79).

dos Santos Gomes³³, das relações entre escravos e sociedade escravocrata, como também as distintas formas que os grupos negros apropriaram-se da terra.

Resumidamente, as populações que mantiveram o vínculo social e histórico com os grupos formados essencialmente por escravos fugidos, bastando superar o número de cinco, ainda que composto por elementos não considerados escravos, os quais eram considerados quilombolas perseguidos pelas forças escravistas, e que construíram sua própria história, passaram a ser consideradas imprescindivelmente como remanescentes de quilombos. Esse foi então, um parâmetro constitucional, digamos adequado para definir o que seria uma comunidade remanescente de quilombo.

A denominação quilombo se impôs no contexto da elaboração da constituição de 1988, pois era esta visão reduzida que se tinha das comunidades rurais negras, que refletia na verdade, a invisibilidade produzida pela história oficial, cuja ideologia, propositadamente, ignora os efeitos da escravidão na sociedade brasileira de acordo Gusmão (1996), como também, os efeitos da inexistência de produção autônoma que não passa pelo grande proprietário ou pelo senhor de escravos como mediador efetivo, como pode ser observado no seguinte trecho dessa história:

Após a assinatura da Lei Áurea, em 1888, abolindo a escravatura no Brasil, houve, não por acaso, uma desqualificação dos negros ao tempo em que os lugares que habitavam, entre eles muitos quilombos, também denominados ‘terras de preto’, não recebiam atenção por parte do poder público e, como agravante da situação várias outras pessoas ou grupos incorporavam essas áreas de terras a seus domínios com o aval do próprio Estado, legitimando-as. Essa expropriação ocorria constantemente, pois no Brasil, a cor da pele era fator determinante para ser proprietário de recursos naturais, como a terra, e tudo estava respaldado pela lei. (Wolfgang, 2010, p.34).

Até a promulgação da Constituição de 1988, com as caracterizações de quilombo, não se tinha uma visão de como esses grupos tinham se reinventado. Com a necessidade de uma atualização no conceito, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) visando construir um conhecimento crítico definiu o termo “remanescente de quilombo” como: “(...) grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção

³³ Flávio dos Santos Gomes, em sua obra *Liberdade por um Fio. História de quilombos no Brasil*, torna clara a diversidade existente na maneira como grupos de negros se apossam de terras, bem como das relações dos escravos com a sociedade escravocrata, ao forjar o conceito de campo negro: (uma complexa rede social) permeada por aspectos multifacetados que envolveu, em determinadas regiões do Brasil, inúmeros movimentos sociais e práticas econômicas com interesses diversos.

³⁴ Parte da história que resultou na invisibilidade dos negros brasileiros e que é contada por Wolfgang Teske em seu livro *Cultura Quilombola na Lagoa da Pedra, Arraias-TO*.

e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar”. (ABA,1994).

De uma forma mais abrangente, as diversas origens e histórias destes grupos poderiam possivelmente com outras denominações, adequarem-se para os hoje identificados como remanescentes de quilombo, por exemplo a de terras de preto ou de território negro, as quais poderemos nos utilizar em substituição a de quilombola, ao tempo que destacamos a Comunidade de Lagoa de Ramo e Goiabeiras também como do campo, pois essas denominações são as que encontramos na literatura daqueles que enfatizam nesses agrupamentos, sua condição de coletividade camponesa, definida pelo compartilhamento de um território e de uma identidade, a qual entendemos em consonância com a organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)³⁵.

Vale ressaltar que as comunidades quilombolas constituem historicamente um contingente importante das comunidades tradicionais³⁶ existentes em nosso país. Registros da Fundação Palmares, demonstram a existência de cerca de mais de três mil comunidades quilombolas ou remanescentes de quilombos espalhados por todas as regiões e Estados da federação (Fundação Palmares, 2006).

Foi com a promulgação da constituição de 1988 e com a necessidade de regulamentação do Artigo 68, que surgiu a necessidade de se revisar os conceitos clássicos sobre a escravidão também, adequando-os ao conceito de quilombo, contemplando se não todos, ao menos a maioria dos grupos que reivindicam a titulação de suas terras, demonstrando por meio de relatórios antropológicos, a existência de uma identidade social e étnica por eles compartilhada, bem como a antiguidade da ocupação de suas terras e, ainda, suas práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus

³⁵ Para a UNESCO o conceito de identidade cultural, é entendido como o conjunto das referências culturais pelo qual uma pessoa ou grupo se define, se manifesta e deseja ser reconhecido. E, que segundo Vicente Llorente Bedmar (2002) supõe o respeito às liberdades inerentes à dignidade da pessoa, integrando em um processo permanente, a diversidade cultural, o particular, o universal, a memória e o projeto (p.8).

³⁶ Povos ou comunidades formadas, dentre outros, pelos povos indígenas, os quilombolas ou remanescentes de quilombos, os caiçaras, ciganos, ribeirinhos, pescadores artesanais, caboclos, sertanejos, caipiras, seringueiros, pantaneiros, quebradeiras-de-coco, jangadeiros, campeiros, e marisqueiros, tendo como características básicas: (i) a auto-identificação e auto-reconhecimento; (ii) a interação face-a-face e o trabalho/atuação; (iii) a utilização em comum do território e dos recursos naturais do meio com base em conhecimentos e práticas geradas e transmitidas pela tradição, mediante formas próprias de organização.

modos de vida característicos num determinado lugar. Passamos a uma definição da condição de remanescente de quilombo (quilombolas) de forma ampla com ênfase na identidade e no território. E o Estado, após a promulgação da referida Constituição, passou a ter a obrigação de arrolar e identificar essas comunidades, onde se localizam, quantos habitantes possuem, como vivem e que problemas fundiários enfrentam.

Além do vínculo histórico social que deve nortear o critério de reconhecimento de um território quilombola, é primordial o critério de auto definição como forma de identificação e caracterização das comunidades remanescentes de quilombo. Esse critério antropológico de auto identificação do grupo étnico elegido pelo Decreto nº 4887, hoje largamente utilizado para a caracterização de uma comunidade tradicional, foi reconhecido pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Congresso Nacional e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro como lei ordinária. No inciso II do art. 1º da Convenção nº 169 está dito que: “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as disposições da presente Convenção”. (Art. 1º da Convenção nº 169).

Em suma, ser quilombola, vai além de ser um membro de quilombos brasileiros, é estar designado a um legado, uma herança cultural e material, o que lhe enquadra como pertencente a um lugar específico. E este sentimento de pertencer a um grupo e a uma terra é uma forma de expressão da identidade étnica e da territorialidade, construídas sempre em relação aos outros grupos com os quais se confrontam e se relacionam.

Os conceitos de quilombos e quilombolas estão sempre inter-relacionados no caso das comunidades negras rurais, visto que a presença e o interesse de brancos e negros sobre uma mesma área, convivendo socialmente revela, aspectos encobertos das relações raciais, como a submissão e a dependência dos grupos negros em relação à sociedade inclusiva.

2.3.1. As conquistas legais dos indígenas e quilombolas de Aquiraz – Ceará – Brasil

O fato de que os indivíduos pertençam à determinadas comunidades, na sua qualidade de membros, leva à proteção além dos direitos individuais, também de outros

direitos que se concedem aos mesmos pela Constituição e algumas outras leis e que são conquistados ao longo do tempo nas protagonizações nos movimentos sociais.

Como iria ser conhecida por exemplo, a realidade intercultural por povos tipicamente rurais como são os que formam nosso objeto de estudo, que não tinham ao menos uma organização comunitária e não sabiam sequer como iniciar a luta por um reconhecimento de terras e identidade? Necessitavam de apoio contra os preconceitos de que eram alvo.

Uma conquista foi o próprio Estatuto do Índio (Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973). Essa primeira conquista legal, utiliza a idéia de integração como um verdadeiro progresso, pondo as comunidades indígenas em uma situação de extrema inferioridade, aumentando a necessidade de ajuda para as comunidades sobreviver, com a preservação de suas culturas. Assim, esse dispositivo legal chegou deixando muitas brechas, mas mesmo com isso, não deixa de ser o passo inicial para outras conquistas que viriam posteriormente.

(...) Estas actitudes racistas se están desvaneciendo lentamente, aunque a menudo han sido substituidas no por la aceptación de los pueblos indígenas como naciones distintas, sino por el supuesto que son “minorías raciales” o “grupos étnicos” desfavorecidos, cuyo progreso exige integrarlos en el grueso de la sociedad. (...). (Kymlicka, 1996).

Em se tratando da cultura e da educação indígena, encontramos em vários artigos da referida lei, um apoio teórico não aplicado em sua plenitude durante esses mais de 40 anos de lutas travadas, quando as atenções estiveram voltadas para a questão territorial durante muitos desses anos. Entre os artigos do Estatuto do Índio de 1973 destacamos:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Podemos ver que todos os direitos buscados, cada um com sua importância, respaldados no Estatuto do Índio, vem por todos esses anos sofrendo descasos.

É na Constituição de 1988, que temos a “primeira” grande conquista legal. São trechos da referida Carta Magna, que esclarecem os direitos territoriais, consubstanciando em conjunto e sem exclusão, o conceito de “terras tradicionalmente habitadas pelos índios”, a saber: (a) as áreas “por eles habitadas em caráter permanente”, (b) as áreas “utilizadas para suas atividades produtivas”, (c) as áreas “imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar”, e (d) as áreas “necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições” (Art. 231, C.F. 1988).

Sobre as responsabilidades da união para com a educação dos povos indígenas, consta na Constituição Federal, em seu Art.26, § 4º - Seção I – Cap.II:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela – O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (Brasil, 1998).

Conquistas legais no que tange à Educação Escolar Indígena e que revelam a situação atual do Brasil podem ser observadas nos direitos básicos de acesso à educação, dos povos indígenas com respeito e acolhimento de suas tradições, crenças e formas de sobrevivência reconhecidos e legitimados, cabendo, no entanto, ao Estado, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes à respectivas comunidades;
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

Com a inovação da CF/88, pela Convenção 169 de 1989 da OIT, onde se menciona que “Os povos indígenas e tribais podem falar por si mesmos e tem o direito de participar no processo de tomada de decisão no que lhe diz respeito”, aparece os sujeitos indígena e quilombola que passariam a lutar por seus direitos territoriais e resgate cultural, reforçados pela referida Convenção, a qual foi aderida por mais 16 países além do Brasil, a qual menciona:

Os Governos deverão: Reconhecer , quando for o caso, a relação especial que têm os povos indígenas e tribais com suas terras; reconhecer os direitos de propriedade e de posse das terras que tradicionalmente ocupam; identificar as terras dos povos indígenas e tribais e proteger seus direitos de propriedade e de posse; proteger os direitos dos povos indígenas e tribais sobre os recursos naturais de suas terras e territórios, inclusive seu direito de participar da utilização, administração e conservação desses recursos. (Convenção 169 da OIT, de 1989).

Os governos deverão:- desenvolver programas especiais de formação, caso necessário, baseado nas necessidades concretas dos povos indígenas e tribais;- desenvolver e aplicar, em cooperação com os povos indígenas e tribais, programas de educação e serviços adequados a suas necessidades, com pleno respeito a suas tradições, cultura e história;- reconhecer o direito dos povos indígenas e tribais de criar suas próprias instituições e meios de educação, desde que satisfaçam as normas mínimas estabelecidas,- tomar medidas para que os povos indígenas e tribais tenham a oportunidade de dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país, assim como preservar e promover o desenvolvimento e a prática das línguas dos povos indígenas e tribais;- adotar medidas adequadas, pelos meios de comunicação de massas e nas línguas dos povos indígenas e tribais, para lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações. (Convenção 169 da OIT, 1989).

Vale ressaltar que as noções judaico-cristã, estabelecidas nos textos constitucionais não são as mesmas noções de justiça para os povos indígenas, então é necessário utilizar-se de uma sensibilidade jurídica, como ensina Geertz (1998), buscando, na medida do possível, compreender o uso do relativismo e da diversidade.

Existe muita preocupação com as reivindicações de direitos no Brasil, ou seja, com o direito de autogoverno, os direitos poliétnicos e ainda direitos espaciais de representação.

Uma das bases das causas indígenas e quilombolas, como antes falávamos, é o direito à terra, pois é nela que a comunidade se reconhece e é dela que tira seu sustento. A territorialidade está diretamente relacionada à identidade desses povos.

Will Kimycla cita um estudo³⁷ e afirma que tal estudo demonstrou que, atualmente, a principal causa dos conflitos étnicos no mundo é a luta dos povos indígenas para proteger seus direitos territoriais. E não muito diferente desta realidade, é o fato de que hoje, todavia, os quilombolas lutam pelas terras em que viveram seus antepassados escravos ou libertos.

Faz-se importante entender que a conquista da lei 10.639/2003, foi uma conquista do movimento negro brasileiro que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino Fundamental e médio, foi para o Brasil um marco na democracia e na promoção da igualdade racial, com medidas para a educação, mas também reconhecendo as contribuições da população negra para a formação do povo brasileiro, além de garantir outros direitos. O Parecer CNE/CEB Nº: 16/ 2012 diz que “esse histórico de lutas tem o Movimento Quilombola e o Movimento Negro como os principais protagonistas políticos” (Parecer CNE/CEB Nº: 16/ 2012, p. 13), o que significa que estes movimentos são os que lutam por reconhecimento e afirmação de identidade enquanto negro quilombola no Brasil.

No mesmo ano de 2003, a Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003 (Cria o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR). Regulamentada pelo Decreto 4.885 de 20 de novembro de 2003.

Tendo o reconhecimento por parte do Brasil, no ano de 2004, a Convenção 169 onde é reconhecido o direito a autoidentificação dos Povos Indígenas e Tribais, é reconhecida a grande dificuldade vivenciada por ambos desde que o Brasil se consolidou como nação. No artigo 2º da referida Convenção diz que “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser tida como critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as disposições desta Convenção”.

Como uma conquista mais específica dos quilombolas, também no ano de 2004 o “Programa Brasil Quilombola” é lançado, coordenado pela Secretaria Especial de

³⁷ Gurr, 1993, pág. VIII; véase Nietschmann, 1987.

Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Esse programa atua promovendo por meio de diversas articulações, a igualdade racial com uma participação mais ampla da população. Merecem destaque quatro das ações desenvolvidas como a “regularização fundiária”, de “infra-estrutura e serviços”, de “desenvolvimento econômico e social” e de “controle e participação social”. E essas ações abrem a possibilidade de políticas de reconhecimento tanto afirmativas no que diz respeito por exemplo aos impactos desejados na auto-imagem do negro, como transformativas no que tange à distribuição principalmente da terra.

No ano de 2006, mais uma conquista merece destaque. Nesse período é aprovada a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas e Tribais composta por 46 artigos, deixando clara a visão multicultural e de respeito mútuo entre as diferenças, promovendo a interculturalidade, ou seja, uma interação cultural, garantindo direitos a esses povos, sendo por primeira vez reconhecidos os direitos à coletividade indígena e negra ademais dos direitos humanos e universais compartilhados com os outros cidadãos.

Os povos indígenas têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural (Artigo 3 da Declaração das Nações Unidas).

Os povos indígenas no exercício do seu direito à autodeterminação, têm direito à autonomia ou ao autogoverno nas questões relacionadas a seus assuntos internos e locais, assim como a dispõem dos meios para financiar suas funções autônomas (Artigo 4 da Declaração das Nações Unidas).

Quanto ao resgate cultural propriamente dito, a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas no Artigo 11º.1 diz:

Os povos indígenas têm o direito de praticar e revitalizar suas tradições e costumes culturais, isso inclui o direito de manter, proteger e desenvolver as manifestações passadas, presentes e futuras de suas culturas, tais como sítios arqueológicos e históricos, utensílios, desenhos, cerimônias, tecnologias, artes visuais e interpretativas e literaturas. (Artigo 11º.1 da Declaração das Nações Unidas).

Consideramos aqui também no rol das conquistas, o Decreto 6.040 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e traz no seu artigo 3º a definição de povos e territórios tradicionais bem como reforça a necessidade de assegurar o acesso destes para as populações ali residentes:

Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

Assegurar o acesso ao território significa manter vivos na memória e nas práticas sociais os sistemas de classificação e de manejo dos recursos, os sistemas produtivos, os modos tradicionais de distribuição e consumo da produção. Isso além de sua dimensão simbólica: no território estão impressos os acontecimentos ou fatos históricos que mantêm viva a memória do grupo.

Baseado no mesmo decreto o INCRA em 2008, começa a priorizar a regularização fundiária nas comunidades que faziam parte do Programa Territórios da Cidadania³⁸ que um dos critérios era pertencerem ao grupo daquelas comunidades com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Também no ano de 2008, as comunidades de índios e negros do Brasil, são contempladas com a Lei Nº 11.645, na qual se altera a LDB, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e passa desde então a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, conquista que a nosso ver é a possibilidade de “germinação” de uma “semente plantada” com a própria Constituição Federal vigente desde 1988, em seu artigo 210 e que agora chega com a promessa de mudança de uma situação a muito tempo criticada por professores brasileiros, como exemplo cito o caso de Daniel Valério quando necessitava em suas aulas de história chamar atenção para a discriminação dos próprios livros didáticos do Brasil, que muitas vezes tratavam as temáticas agora obrigadas pela Lei Nº 11.645, em

³⁸ O Programa Territórios da Cidadania tem por objetivo promover e acelerar a superação da pobreza e desigualdades sociais no meio rural, inclusive as de gênero, raça e etnia, por meio de estratégia de desenvolvimento territorial sustentável que contempla: I-Integração de políticas públicas com base no planejamento territorial; II-Ampliação dos mecanismos de participação social na gestão das políticas públicas de interesse do desenvolvimento dos territórios; III-Ampliação da oferta dos programas básicos de cidadania; IV-Inclusão e integração produtiva das populações pobres e dos segmentos sociais mais vulneráveis, tais como trabalhadores rurais, quilombolas, indígenas e populações tradicionais; V-Valorização da diversidade social, cultural, econômica, política, institucional e ambiental das regiões e das populações.

especial a indígena com uma superficialidade que terminava por contribuir para a formação de cidadãos desconhecedores de suas origens e portanto, leigos sobre a importância que se tem o conhecimento de como se formou e transformou-se a sociedade brasileira para continuarmos fazendo história sem repetir grandes erros ocorridos no passado. Já não é sem tempo que surge a oportunidade de se tirar do papel assuntos tão relevantes no que diz respeito aos afrodescendentes e aos indígenas.

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 (Constituição Federal do Brasil de 1988).

É também em outubro 2008, que é criada a Comissão de Implantação da Unilab³⁹ que, ao longo de dois anos fez levantamentos e estudos a respeito de temas e problemas comuns ao Brasil e países parceiros nessa integração. Levantou atividades para o planejamento institucional, preparou a organização da estrutura acadêmica e curricular e a administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças, através da realização de muitas reuniões, debates e parcerias importantes, tanto no Brasil como no exterior, pelos membros da comissão. À época, foram analisadas propostas e diretrizes elaboradas por entidades vinculadas ao desenvolvimento da educação superior no mundo. Foram privilegiados temas propícios ao intercâmbio de conhecimentos na perspectiva da cooperação solidária, além de sua aderência às demandas nacionais, relevância e impacto em políticas de desenvolvimento econômico e social.

E então, em 20 de julho de 2010, o Presidente da República sancionou a Lei nº 12.289 instituindo a Unilab como Universidade Pública Federal. Marco para o Brasil ser considerado a partir daí, como colaborador para o desenvolvimento de outros países. No mesmo ano havia sido sancionado o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), que com 65 artigos, define diretrizes nas áreas da educação, cultura, lazer, saúde e

³⁹ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB fundada na cidade de Redenção, no interior do Ceará, localizada a 55Km da capital cearense e pioneira na abolição da escravidão em 1883. A criação do campus em Redenção representou bem a sintonia dos objetivos quando da idealização da Unilab, com a proposta de integrar para desenvolver.

trabalho, além da defesa de direitos das comunidades quilombolas e dos adeptos de religiões de matrizes africanas, e que já completou seis anos, e no ano passado foi bastante discutido em meio a polêmicas os resultados do combate ao preconceito a partir dele, o que reforçou a visão do mesmo como uma conquista, apesar de todas as restrições sofridas no projeto inicial, pois foi com base nas disposições do estatuto que foram criadas medidas como a Lei 12.990/2014, que instituiu 20% de cotas para negros no serviço público federal pelos próximos dez anos, regras do Ministério do Trabalho criadas neste ano para incluir políticas de promoção da igualdade racial, e a criação da Ouvidoria Nacional da Igualdade Racial que registra, apura e acompanha casos de racismo e discriminação racial no país.

Como se vê, foi no governo Lula que se criou uma expectativa de que, tanto para os indígenas quanto para os quilombolas, a situação melhoraria, e muitos dos processos de reconhecimento das terras foram firmados também nessa época.

Uma conquista legal também bastante relevante para indígenas e quilombolas brasileiros, que os favorece com a possibilidade de participar ativamente do sistema educativo brasileiro, contribuindo inclusive para que sejam protagonistas de umas das mais possíveis maneiras de combater a desigualdade social, foi a lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio dos auto declarados negros, pardos e indígenas. Versa a lei:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas, de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Art 3º da Lei 12.711 de 29.08.2012).

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública (Art 5º da Lei 12.711 de 29.08.2012).

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai). (Art 6º da Lei 12.711 de 29.08.2012).

Surge também no ano de 2012, um documento que é, sem dúvida, uma conquista para os participantes do movimento indígena. Desaparecido por mais de 40 anos é localizado pelo historiador Marcelo Zelic, entre muitos documentos guardados, no porão do Museu do Índio no Rio de Janeiro, o Relatório Figueiredo⁴⁰ que é um documento de mais de 7 mil páginas, que foi elaborado por iniciativa do Ministério do Interior pelo procurador Jader de Figueiredo Correia (*in memoriam*), tendo falecido em 1976, acreditando que seu trabalho havia sido perdido em um incêndio, e que à época havia percorrido o país com uma equipe de técnicos e policiais, apurando denúncias de crimes cometidos contra a população indígena.

A conquista com a localização do Relatório Figueiredo foi importante além de tudo, porque chamou a atenção do próprio governo, num momento, em que o Brasil busca desenvolver políticas públicas e econômicas para que possamos mudar a atual realidade das populações indígenas e aqui acrescento também os quilombolas pelo fato de, em conformidade com Maurício Arruti, quando considera que em alguns casos é impossível e inútil a tentativa de separar os que podem ser perfeitamente reconhecidos como índios daqueles que sejam claramente negros (Arruti, 1997). É também, o referido documento, um alerta sobre não podermos permitir que iniciativas que tragam prejuízos para esses povos, sejam aprovadas.

Temos destacado até o momento grandes conquistas legais comuns aos dois povos em estudo, conquistas dos movimentos que não se podem negar, mas do mesmo modo não se pode negar que o que se tem hoje é uma quantidade de forças contrárias aos direitos dos povos indígenas e quilombolas: forças políticas (fazendeiros e bancada ruralista), grandes empreendimentos econômicos, como obras do PAC [Programa de Aceleração do Crescimento, do Governo Federal], entre outros. Enfim, cada região do

⁴⁰ Documento produzido em 1967 pelo Ministério do Interior, com mais de 7 mil páginas, que relata massacres e torturas de índios no interior do país.

país tem as suas características e um tipo específico de entrave na homologação das terras indígenas ou quilombolas.

Muitos dos casos estão na Justiça, o que também dificulta a homologação dessas terras. Vale destacar que hoje, como se deu no decorrer de toda história brasileira, há uma grande pressão social contra os povos indígenas e quilombolas. Ademais, tem a vontade política do governo, que cede facilmente a essas pressões, e ainda o fato de os órgãos responsáveis pela regularização dessas terras [Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)] não estarem estruturados e preparados para atender essas demandas.

Sem territórios garantidos e muitas vezes confinados, indígenas e quilombolas ficam ainda mais vulneráveis. Falta lugar para agricultura, para caça, para pesca e para as práticas sociais. Acaba ocorrendo uma falta de autonomia no território habitado, combinada com uma dependência de programas de assistência governamental. Muitas vezes, isso não é suficiente para garantir sequer uma alimentação digna a essas comunidades.

Em 2014, destaque para a Lei 13.005 do Plano Nacional de Educação - PNE, sancionado pela presidenta Dilma Rousseff em 25 de junho de 2014. No inciso II do Art. 8º da referida Lei, é estabelecido que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

(...)

Os entes federativos considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. (Art.8º, inciso II da Lei 13.005 de 25.06.2014).

No ano 2015, uma conquista que mereceu destaque foi o fortalecimento das manifestações de indígenas e quilombolas. Especialmente através das mídias sociais, esses dois povos puderam unir-se em um movimento contra o ressurgimento, como em um passe de mágica, do assunto da PEC 215⁴¹, a nosso ver um detonante dos

⁴¹ Trata-se de uma proposta de emenda constitucional, de autoria do ex-deputado Almir Sá, de Roraima, do ano de 2000, e que pretende transferir a competência da União na demarcação das terras indígenas,

movimentos por territórios de indígenas e quilombolas brasileiros, sobre o qual apresentamos um trabalho no XX Seminário Acadêmico da APEC - Associação de Pesquisadores e Estudantes Brasileiros na Catalunha⁴² no qual comentamos sobre em meados do mês de abril do referido ano, ter vindo à tona o que de certa maneira já havia caído no esquecimento de muitos. São mais ou menos 15 anos de tentativa, de se “legalizar o etnocídio”⁴³ através de uma proposta de mudança da Constituição Federal, pois limitar as demarcações e paralisar os processos em fase de homologação, é “arrancar desse povo parte deles”. Não poderíamos deixar de comentar que os 515 anos de lutas, movimentos desses dois povos, mesmo respeitando a limitação comum nos brasileiros, a “memória curta”, e se considerarmos apenas o período da Constituição Cidadã, promulgada em 1988, vemos que passados quase trinta anos da referida Constituição Federal, que consagrou os direitos fundamentais dos povos indígenas e quilombolas à diferença e às terras que tradicionalmente ocupam, o que vemos é que o Estado brasileiro, ao invés de garantir a efetivação desses direitos, também protegidos pelo direito internacional, na contramão da história parece continuar determinado a suprimi-los, em detrimento da integridade física e cultural dos primeiros habitantes da terra chamada Brasil.

quilombolas e de áreas de conservação ambiental, para o Congresso Nacional. Além de também possibilitar a revisão das terras já demarcadas e mudar os critérios e procedimentos para a demarcação destas áreas, que passariam a ser regulamentados por lei, e não por decreto com é atualmente. Analisando a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215/2000, podemos dizer que aquela tem o intuito de alterar a constituição para restringir ou aniquilar direitos – sobretudo territoriais – conquistados pelos povos indígenas e quilombolas e reconhecidos pelo Estado brasileiro após séculos de intensas batalhas em diversos planos. Isso mesmo, reconhecidos, pois se tratam de direitos preexistentes à formação do próprio Estado. Estamos falando de direitos territoriais de povos e nações que, anteriormente à criação do estado nacional brasileiro, já possuíam elos com esta terra que hoje habitamos ou que para ela foram trazidos e explorados. Esse direito, juridicamente denominado de “indigenato”, foi reconhecido, e não criado pela CF 88. (Valério & Valério, 2015).

⁴² Artigo intitulado APEC 215 NO BRASIL: MÍDIA, MOVIMENTOS SOCIAIS E REPERCUSSÕES de autoria de Racquel Valério Martins e Daniel Valério Martins que pode ser localizado em www.apecbcn.org.

⁴³ Desde o ano de 1500, com a chegada dos europeus no Brasil, a população nativa, os índios, vem sofrendo, de acordo com Erving Goffman (1978), com o chamado “estigma” da diferenciação, ou seja, a população indígena vem desaparecendo ao longo de todos esses anos, com os processos de etnocídio e genocídio enfrentados pela mesma. Palitot (2009), fala sobre a “desinfestação” dos índios defendida pelas autoridades colonialistas no séc. XVII. No séc. XX as políticas indigianistas, resultado dos movimentos que vieram à tona no intuito de revelar a ineficácia do governo brasileiro na tentativa de acabar com os sérios conflitos fundiários que os índios vinham enfrentando e persistem até os dias de hoje, contra poderosos empresários e contra o próprio Estado, se tornam agora, com o ressurgimento da PEC 215 mais evidentes. O intuito da proposta é alterar a constituição para restringir ou aniquilar direitos – sobretudo territoriais – conquistados pelos povos indígenas e reconhecidos pelo Estado brasileiro após séculos de intensas batalhas em diversos planos, como comentamos no corpo do texto o resultado, ao nosso ver é o “exterminio legalizado” desses povos.

Tem ficado evidente um jogo político que vem gerando prejuízos para comunidades indígenas e quilombolas, pois o ataque sistemático aos direitos desses povos, o que é inadmissível numa sociedade democrática e plural, onde esses direitos são hoje tratados como moeda de troca e objetos de barganha política. Fazemos referência as palavras do ex-presidente uruguaio José Mujica, em entrevista exclusiva à BBC Mundo no dia 22 de abril de 2015⁴⁴, que nos ajuda a refletir quando afirma que "Algo doentio acontece na política brasileira", dando sua opinião sobre o rompimento entre o governo de Dilma Rousseff, em seu segundo mandato, e o Congresso eleito em 2014. O ex-líder uruguaio diz que "O Brasil é um país gigantesco e cada Estado tem sua realidade, com partidos locais fortes". Para ele, "Conseguir a maioria parlamentar no Brasil é um macramé⁴⁵ onde pedem uma coisa aqui, outra ali." Considera, portanto, que, o tráfico de influência é "uma tradição" no país, já que os governos "têm que fazer o impossível para conseguir a maioria parlamentar de alguma maneira". E acrescenta: "Não digo que os fins justificam os meios, quem diz é Maquiavel. O que digo é que isso é uma doença que existe há muito tempo na política brasileira."

Não podemos deixar de concordar com o ex-líder uruguaio e na atualidade a crise política que leva em conta, entre outros fatores, a corrupção política e a insatisfação de grande parcela da classe média, onde incluem-se muitos dos indígenas e quilombolas, e que é diretamente atingida pela crise brava da "doença crônica" da qual fala José Mujica. Para exemplificar podemos citar o fato do presidente da Câmara dos deputados, Eduardo Cunha, atualmente preso, ter anunciado o acolhimento do pedido de Impeachment da presidente Dilma Rousseff, com objetivo maior, acreditamos, de tirar o foco da denúncia de que o referido parlamentar teria recebido cinco milhões na Operação Lava-Jato. É um jogo onde nas regras não se leva em conta qualquer sentimento de democracia.

Esse jogo político acaba por atingir principalmente os vulneráveis. O que fica ainda mais evidente quando o direcionamos para os povos indígenas e quilombolas.

⁴⁴ Acessar a entrevista de José Mujica através do link:<http://noticias.terra.com.br/mundo/america-latina/algo-doentio-acontece-na-politica-brasileira-diz-mujica,ff11eaf925901bfdd5e8fd4f96f02a92eau1RCRD.html> Acessado em 05 de julho de 2017.

⁴⁵ Macramé é a arte de fazer nós decorativos; uma técnica de tecelagem manual. Tem esse nome porque significa nó em francês.

De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010, a população indígena brasileira soma 896.917 pessoas sendo que cerca de 433.363 pessoas vivem nos estados da Amazônia Legal e 463.554 nos demais estados. O que indica que a população indígena que vive nos estados do Sul, Sudeste, Nordeste e Mato Grosso do Sul representa mais da metade da população indígena brasileira total, ocupando, porém, menos de 2% das Terras Indígenas atualmente demarcadas. Ademais das terras reconhecidas como quilombolas que são num total de 2.847, apenas 106 são tituladas.

Essa desproporção manifesta um contraste flagrante no que se refere à situação fundiária desses dois povos e revela o drama humanitário ao qual estão submetidos diversos deles, perpetuando injustiças, preconceitos, violência e a falta de direitos fundamentais e de cidadania, acumulados ao longo de todo o processo de colonização do Brasil. Nos perguntamos: O que seria a valorização da diversidade e a justiça social preconizadas pela constituição cidadã?

O “retrato” de tal situação que só tem chegado como informação aos cantos mais longínquos, graças as mídias sociais, porque a realidade da mídia televisiva é que funciona como se fosse o “fio do macramé” de que fala o ex-líder uruguaio, ou seja, são parte do jogo político que visa iludir e alienar a população. Como disse sabiamente Bourdieu, a televisão pode ocultar mostrando o que é preciso mostrar, mas de tal maneira que acaba por não o fazer, dando um outro sentido que não corresponde absolutamente à realidade (Bourdieu, 1997, p.24). Acreditamos, portanto, que em verdade estão do mesmo lado de um quadro político e legal tradicionalmente já bastante inquietante para os direitos indígenas e quilombolas e não mostram com a nitidez das mídias sociais, a nova e feroz investida de grupos extremamente conservadores de nossa fauna política, muitos deles ideologicamente apegados à estrutura fundiária arcaica do país e economicamente vinculados ao agronegócio. Vale ressaltar que a chamada bancada ruralista, composta por mais de 200 deputados e senadores, é responsável por inúmeros projetos que tramitam atualmente no Congresso Nacional Brasileiro.

Para deixar claro: o direito de ocupação das terras indígenas, assegurado em nossa Constituição, é um direito originário e, neste sentido, as demarcações são apenas o reconhecimento, a garantia fática, de um direito pré-existente sobre tais territórios. O Professor Dalmo Dallari é taxativo neste sentido, dirimindo qualquer dúvida que

pudesse existir sobre a pertinência da PEC 215. Ele afirma categoricamente, em entrevista concedida ao ISA (Instituto Sociambiental) antes da audiência na câmara⁴⁶, que a proposta é flagrantemente inconstitucional, uma vez que demarcações e homologações de Terras Indígenas são atribuições exclusivas do Poder Executivo, pois se tratam de procedimentos de natureza administrativa.

Vale ressaltar a distinção entre terra e território de acordo com Ladeira (2001). A autora afirma que Território não é uma noção que remete apenas ao espaço físico, ao que se limitaria o conceito de terra, mas sobretudo remete a concepções cosmológicas, sendo bem mais abrangente. Ademais a territorialidade está diretamente relacionada à identidade desses povos.

Em entrevista à Carta Capital, o antropólogo e fundador do Instituto Sociambiental, Beto Ricardo, esclarece-nos sobre a questão quando afirma que “ao transferir uma competência executiva para o legislativo, a bancada ruralista pretende paralisar os processos ou retalhar territórios com base em critérios políticos, o que é flagrantemente inconstitucional”, e acrescenta que “os índios entendem que o texto constitucional vigente constitui um pacto entre o Estado brasileiro e os seus povos. Mudar esse texto, de forma expedita, nebulosa e unilateral, representaria o rompimento desse pacto. É algo inaceitável”.

Neste mesmo sentido, na avaliação de diversas organizações indígenas essas reformas legais constituem um verdadeiro atentado, pois, na prática, implicarão no fim de novas demarcações. O risco não está apenas em situações futuras, ele é absolutamente atual! Como já foi dito, muitos territórios indígenas, por diversos fatores, encontram-se ainda em alguma fase do processo de demarcação ou aguardam na fila para ter seu processo iniciado e ficariam com sua homologação na dependência do Congresso Nacional. As lideranças indígenas mobilizadas em abril de 2015 no Acampamento Terra Livre – ATL⁴⁷ foram unânimes ao afirmar que se contam nos

⁴⁶ Vídeo editado por Letícia Leite contendo a entrevista, disponível no link: <https://www.socioambiental.org/pt-br/node/2342> Acessado em 05 de julho de 2017.

⁴⁷ O movimento ATL é a maior mobilização nacional que reúne, há mais de 11 anos na capital federal, em torno de 1.000 representantes dos povos indígenas de todas as regiões do país, com o objetivo de mostrar não só a sua diversidade e riqueza sociocultural mas também a forma como o Estado os trata até o momento e sobretudo como querem que seus direitos sejam mantidos e efetivados, em respeito à Constituição Federal e à legislação internacional de proteção e promoção dos Direitos Humanos, que

dedos os congressistas que defendem a causa indígena, o que resultaria em nenhuma demarcação de terra.

Como justificar, portanto, esse tipo de investida, considerando que a sociedade brasileira – com o intuito de enfrentar passivos históricos inadiáveis, como os direitos culturais e territoriais dos povos indígenas ou daqueles traficados desde a África – determinou soberanamente a elevação e o assentamento de determinados valores político-sociais à categoria constitucional?

Vale destacar, no entanto, que o movimento indígena (com seus aliados) representa um tipo de movimento social bastante singular. Além da aguerrida resistência que é própria do mesmo, tem uma enorme capacidade de se organizar com imenso dinamismo tanto no universo digital quanto pelos meios (digamos) analógicos, por sua continuidade. Iniciativas pulverizadas nas mídias digitais, assim como ações diretas de enfrentamento e resistência face aos desafios legais e políticos atualmente impostos são prova da enorme capacidade de resistência e resiliência dos povos indígenas no Brasil. Além disso, possuem capilaridade por toda a extensão do território brasileiro. Isso demonstra a posição estratégica em que se encontram e a condição estratégica que deveria ser reconhecida. Estes povos são atores de sua história, são donos de seus territórios, nunca foram e nunca serão presa fácil! Enganam-se todos aqueles que porventura imaginem que o Brasil poderá existir sem eles.

Retornando à nossa indagação. Fica patente que a energia despendida pela bancada ruralista – configuração política contemporânea de uma elite secularmente encarregada do massacre em especial a indígenas e negros – na tentativa inconstitucional de transferir ao poder legislativo a atribuição de demarcar as Terras Indígenas ou de transformar em regra as exceções ao direito de usufruto exclusivo dos povos indígenas sobre seus territórios representa, em última análise, não apenas um ataque às populações diretamente afetadas, mas à sociedade como um todo. Contando com uma suposta ingenuidade política do povo brasileiro, setores econômicos e bancadas políticas insistem em tentar arrogar poder e competência que, constitucionalmente, não lhes foram atribuídos pela sociedade brasileira.

inclui a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

Essa tentativa, em nossa opinião, coloca em xeque não apenas os direitos específicos de “populações minoritárias”, e sim um projeto de sociedade. E este projeto de sociedade foi o que impulsionou a redemocratização do país, o que gerou a Constituinte e deu vida à nossa atual Constituição. Ou seja, existem direitos – e os direitos de indígenas e de quilombolas estão entre eles – sobre os quais não se pode admitir retrocesso, pois são a essência e o motivo de ser da nossa democracia.

Além da ofensiva voltada a suprimir os direitos indígenas os ruralistas também querem legalizar o trabalho análogo a escravo, restringir os direitos dos trabalhadores, fortalecer a criação de infraestrutura país a fora para facilitar a exportação de commodities agrícolas, entre outras prioridades. Ademais, lideranças e comunidades indígenas que resistem e lutam pela defesa ou a retomada de seus territórios, são vítimas de ameaças, perseguições, prisões arbitrárias e assassinatos, por parte inclusive de agentes públicos e dos invasores de suas terras.

Assim são tratados os povos indígenas pelo Estado brasileiro: o governo federal descumpra a Constituição, os legisladores suprimem e o judiciário restringe cada vez mais os direitos, principalmente territoriais, ao mesmo tempo que lideranças e comunidades são criminalizadas, ignorando totalmente a contribuição desses povos na defesa do território e da soberania nacional, na preservação do meio ambiente, dos bens naturais, das florestas, dos recursos hídricos, da biodiversidade e do equilíbrio climático.

Esses motivos, os levam a mobilizarem-se contra a inversão e supressão de direitos patrocinadas e protagonizadas pelos donos ou representantes do capital, na tentativa de explicitar aos detentores do poder e funcionários de todos os escalões, que nada mais estão fazendo que reivindicando seus direitos, dentre os quais estão o respeito à sua maneira de ser e o diálogo e o respeito. Assim, muitas são as experiências desastrosas e humilhantes que podem ser observadas durante tais reivindicações, as quais só confirmam o grau de discriminação, desinformação e preconceito como sempre foram e continuam sendo tratados os povos tradicionais em nosso país.

Mas os povos indígenas, assim como os quilombolas já deram provas suficientes de que não cederão a esse tipo de ofensiva, carregada de ódio, discriminação, racismo e incitação à violência, promovidos pelos donos ou representantes do poder político e econômico. A prova disso foi a continuidade dada a essa luta através da Articulação dos

Povos Indígenas do Brasil – APIB, quando convocou a todos os povos, organizações e lideranças indígenas e seus aliados e parceiros a participarem do movimento que nos referimos antes: o Acampamento Terra Livre (ATL) – em defesa das terras e territórios indígenas, que foi realizado em Brasília – DF de 13 a 16 de abril do ano de 2015, como já comentamos. Simultaneamente nesse período, os povos e organizações indígenas promoveram mobilizações nas distintas regiões do país, graças ao esforço conjunto de cada uma das delegações que já por mais de uma década, todos os anos, se articulam e mobilizam para conseguir apoio em transporte e alimentação de ida e volta à Brasília, como também, sempre que possível, para contribuir com a logística e infraestrutura do evento, pois é responsabilidade de todos os povos, organizações e lideranças indígenas estarem articulados e mobilizados permanentemente para garantir a defesa, proteção e efetivação dos direitos indígenas. Trata-se de um grande movimento social.

Merece que destaquemos a consideração de que os movimentos sociais constituem um fenômeno imprescindível para se conseguir entender e explicar a dinamicidade e o caminho das mudanças social, política e cultural. Em seus triunfos e suas derrotas, as distintas “famílias” dos movimentos – aqui com destaque para as comunidades indígenas e quilombolas – têm contribuído para instituir numerosos aspectos do mundo social em que hoje vivemos. Além desses movimentos serem ainda produtores de conhecimento que se projeta neles mesmos, em suas urgências políticas e nas complexas conceituações sobre a natureza, a sociedade e a cultura, pois expressam sem intermediário o cérebro social político, a inovação e a criatividade política e social e com a ajuda das mídias sociais são difundidos, proporcionando resultados bastantes positivos para seus militantes.

E a luta continua... e não pode cessar! Ainda mais nesse momento de crise política vivida em todo o país. A grande luta das comunidades quilombolas no Brasil que, embora com suas terras certificadas, como é o caso da Comunidade Lagoa do Ramo e Goiabeiras (Anexo V) que está entre as cerca de 2.600 certificadas pela Fundação Cultural Palmares, e que em muitos casos tem resultado em conflitos no campo⁴⁸, era garantir mais direitos, com demarcação e titulação de suas terras. Tudo

⁴⁸ No Brasil, foram registradas 1.217 ocorrências de conflitos no campo em âmbito nacional no ano de 2015, envolvendo mais de 816 mil pessoas. Os dados são do Relatório Conflitos no Campo Brasil – 2015, elaborado pela CPT – Comissão Pastoral da Terra, disponível no link <http://goo.gl/L6tuu4>

isso, com o governo interino de Michel Temer ficou ainda mais difícil. No dia 13 de maio de 2016, foi retirada a competência de demarcação e titulação do INCRA e as transferiu para o novo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e logo depois transferiu novamente a prerrogativa, desta vez para o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário e, em seguida para a Casa Civil, sob o comando de Eliseu Padilha, representante do agronegócio no PMDB e inimigo de longa data dos quilombolas. Além, portanto, dos entraves postos à luta pela demarcação, os conflitos, as ofensivas no Congresso, outros graves problemas vem sendo enfrentados como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), os cortes no orçamento do Programa de Aquisição de Alimentos (PPA) e as incertezas com as decisões do governo interino, que digam respeito às comunidades quilombolas.

Meio a tantos obstáculos enfrentados, dos quais não se tem como fugir para se chegar aos resultados positivos nas lutas de movimentos sociais, para nós, é com alegria que podemos comentar ainda, sobre ter completado um ano do lançamento pela ONU no Brasil a Década Internacional de Afrodescendentes, que vai de 2015 a 2024, além de uma recente conquista dos povos indígenas, ocorrida durante o percurso de nossa investigação (primeiro semestre de 2016) e que é uma prova de que a mudança que buscamos é possível, ou melhor, mesmo com toda dificuldade, pouco a pouco já vem acontecendo. Foi concluída a primeira turma dos 74 indígenas das etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo Kanindé e Anacé do curso de licenciatura intercultural indígena LII PITAKAJA, com a solenidade de colação de grau da Universidade Federal do Ceará realizada na noite do dia 02 de agosto de 2016, a qual foi marcada com muita festa e alegria por todos os participantes do evento, sendo registrado o fato histórico de uma formatura de professores indígenas das etnias cearenses com a dança do ritual sagrado do toré⁴⁹.

⁴⁹ Um dos rituais mais conhecidos dos indígenas do Brasil, que foi visto pela primeira vez, em uma comunidade do alto do Xingú, localizada no norte do país. O Toré quando observado pelas instituições responsáveis, foi considerado como uma das características necessárias para a afirmação da identidade indígena, ou seja, para ser reconhecido como índio no Brasil, tinha que saber dançar o Toré. (Valério (2015). Toré: Corpos em Movimento na Construção da Identidade).

Figura 4. Professores Indígenas que concluíram a Licenciatura Intercultural Indígena PITAKAJÁ – Destaque em duas professoras da Escola Diferenciada Jenipapo Kanindé.



Fonte: Arquivo da Escola Jenipapo-Kanindé

2.3.2. Índios e quilombolas: Homens do campo e também da escola

Sem embargo, como já ficou esclarecido no exposto antes, em Aquiraz, assim como nas demais comunidades com cultura indígena ou quilombola em geral, a maioria tanto dos índios, quanto dos negros remanescentes de quilombo, são considerados como homens do campo, com isso são possuidores de conhecimentos que põem em prática para fazer a terra produzir melhor. A integração dos saberes práticos das duas

comunidades como rurais, bem como a troca de suas ideias, contribuirão para o desenvolvimento dos trabalhos desses povos, melhorando a sua qualidade de vida como um todo.

De acordo com a autora María Guadalupe Díaz Tepepa:

(...) o sistema tradicional de conhecimentos tecnoprodutivos gera internamente impulsos para a experimentação e a busca de melhoras nos processos e nos produtos. É dizer: é inovador. Os camponeses inovam na tradição, e o fazem a partir das condições e oportunidades que o contexto local lhes proporciona com base nas relações interculturais. (Tepepa, 1991). (Tradução livre).

Assim como a referida autora, acreditamos na existência de uma alta complexidade, bem como num alto nível de sofisticação nos saberes e conhecimentos que o homem do campo pode pôr em prática para fazer com que a terra seja produtiva. Ou seja, acreditamos numa tecnologia do campo, pois no trabalho no campo, como em todo processo produtivo se tem como base as ideias, conhecimentos, valores, definições e crenças que interatuam com os saberes próprios de todo processo tecnológico.

Outra questão que acreditamos ser importante destacar e que de certa forma faz com que os homens do campo venham se sobressair quando põem em prática seus complexos conhecimentos para fazer produzir a terra, é o conceito de saber fazer. Segundo Chemoux, de acordo com María Guadalupe Diaz Tepepa (1991), este conceito tem em seu centro e como ponto de partida o conjunto de saberes e conhecimentos que permitem o funcionamento do binômio ferramenta-matéria prima.

Podemos dizer que as duas comunidades em estudo, em virtude de terem a pertença ao campo como característica, são compostas por pessoas, cuja as habilidades e conhecimentos que devem desempenhar são bem complexos, fazendo-se necessário que tenham consciência de transmitir aos seus filhos essas habilidades e conhecimentos.

A transmissão do saber dos pais para os filhos que se produz bastante por imitação, é uma maneira de ensinamento que dá muita ênfase à formação dada aos filhos, não é mais que um “ensino através de exemplos” para que aqueles se incorporem da melhor maneira possível no meio social e produtivo. Essa prática, pode contribuir, e muito, para que as comunidades de Lagoa do Ramo e Goiabeiras e Jenipapo Kanindé, não passem por um grave problema de grande injustiça social, como tem ocorrido ao

longo dos anos assim como com os homens do campo em geral, onde seus membros tenham que tentar conseguir os serviços básicos de sobrevivência, afora das mesmas.

Com esta maneira de viver é evidenciado o processo de endoculturação, que corresponde ao processo permanente de aprendizagem de uma cultura que tem início com assimilação de valores e experiências desde o nascimento de um indivíduo e que se completa quando do final da vida do mesmo, ou seja, é um processo de aprendizagem permanente, desde quando criança até a idade adulta. O indivíduo nasce, cresce, e se desenvolve, ele aprende envolvendo-se cada vez mais com o fazer da forma que o foi ensinado. Não fosse assim, ao revés teríamos o chamado abismo geracional⁵⁰ defendido por Margareth Mead, em sua obra *Cultura e Compromisso* (1980), onde os pais passam a aprender com os filhos, ao invés de ensinar-les o que seria tradicionalmente lógico, sendo esse o processo defendido pelos dois pedagogos⁵¹ escolhidos como grandes contribuidores para o desenvolvimento de comunidades com características rurais como são a Jenipapo-Kanindé e a Lagoa do Ramo e Goiabeiras.

Em conformidade com o que defende a autora Maria Guadalupe Diaz Tepepa (2004), quando se pensa sobre os problemas que afetam comunidades rurais, o que não é diferente no contexto brasileiro, precisamos buscar a construção de um saber articulado com os aspectos econômicos, sociais, políticos e ecológicos, mas também convém que se busque uma troca de ideias, atitudes e valores nas condições das comunidades, fazendo com que os membros daquelas sejam, individualmente, sujeitos de seu próprio desenvolvimento, trabalhando o auto estudo e sua capacidade de saber produzir. E vale dizer, que à medida que começam a confiar mais uns nos outros, passam a buscar soluções de tipo cooperativo para seus problemas.

E mais além, a educação passa ser vista como uma tarefa geral dirigida às famílias e ao conjunto da comunidade, incentivando-os o que contribui para que tenham êxito, pois em projetos em que homens do campo foram estudados por Gerald Murray, de acordo com Marvin Harris, *“Lo que estaba claro era que a menos que los*

⁵⁰ O fenômeno do abismo geracional teve sua mais clara exposição nos anos 60, quando a distância entre o conservadorismo dos mais velhos e a imagem dos jovens se mostrou insalvável.

⁵¹ Abordaremos as pedagogias de Paulo Freire e Celéstin Freinet, sobre os quais teremos dedicados capítulos específicos nessa investigação.

campesinos mismos estuvieran motivados para plantar semillas y protegerlas, el proyecto no tendría éxito". (Harris, 2011).

No Brasil, alguns estados, como é o caso do Ceará, inseriram em suas Constituições, normas programáticas que possibilitam a expansão do ensino rural e a melhoria de sua qualidade. Há de se destacar na Constituição do referido estado a ênfase dada ao ensino profissionalizante rural. No parágrafo 6º do art.231, determina que as escolas rurais do Estado devem obrigatoriamente instituir o ensino de cursos profissionalizantes. O parágrafo 8º do mesmo artigo, norma de característica programática, prevê que, em cada microrregião do Estado, será implantada uma escola técnico-agrícola, cujos currículos e calendários escolares devem ser adequados à realidade local. (Brasil, 2013). Como podemos perceber não se explicita a relação entre a educação escolar e o processo de constituição da cidadania, o que vem na atualidade sendo levado em conta a introdução de algumas considerações sobre atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, pela nova abordagem dada a formação profissional sob a ótica dos direitos da educação e do trabalho.

No geral, as escolas do Campo tiveram uma ampliação do processo de nucleação de escolas rurais⁵² a partir da LDBEN e da criação do FUNDEF, situando-se as primeiras experiências nas décadas de 70 e 80. Porém, no que tange ao direito à educação obrigatória a ser oferecida às populações rurais, através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, a Câmara de Educação Básica trata da necessidade de uma política específica que atenda à diversidade das populações que residem no meio rural, de acordo com suas realidades. Consta na referida manifestação que tal diversidade deve “ancorar-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros”.

Muito dos avanços da Educação do campo, se deve ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que sempre deu prioridade à educação, como podemos constatar no trecho a seguir:

⁵² Um processo que não foi exclusivo do Brasil, pois embora com diferentes nomenclaturas, foi um modelo aplicado em países tão diferenciados como Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia, Canadá entre outros. Mas que no Brasil foi desenvolvido sem qualquer diálogo com as comunidades, provocando, às vezes, conflitos entre famílias e comunidades, alimentados por questões políticas e culturais. Ainda com o agravamento dos problemas provocados pelo transporte escolar do campo para o campo e do campo para a cidade. (Brasil, 2013).

Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST, tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. Como você sabe, grande parte dos camponeses brasileiros é analfabeta e a outra parte possui baixa escolaridade. A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de uma militante, foi como a descoberta de uma “mina de ouro”, que exigiria muito trabalho para cavar, uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo... (Mitsue, 2001).

O MST idealizou uma escola onde foram propostas ações significativas com relação as atitudes e a relação de professores e alunos, enfatizando o companheirismo, e aos conteúdos e materiais que deveriam ser trabalhados. Tais propostas coincidem com as defendidas pelos educadores, modelo em nossa investigação, especialmente Célestin Freinet.

A proximidade de alguns aspectos das comunidades tradicionais, possibilitam pontos de intersecção histórica, econômica, social, política, cultural e educacional entre os povos do campo, os quilombolas e os indígenas, portanto existem as especificidades, mas também uma interface entre a Educação do Campo, a Educação Escolar Quilombola e a Educação Escolar Indígena e estas são tratadas na em geral na Lei nº 9.394/96 (LDB), na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB)⁵³.

No caso específico da Educação do campo, a legislação nacional conceitua de forma alargada as escolas do campo, as quais compreendem não só aquelas localizadas nas áreas rurais, mas também turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana que atenda predominantemente a população do campo, conforme o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁵⁴.

2.3.2.1. As escolas das comunidades

As escolas das comunidades, verdadeiras conquistas, não devem pleitear que os alunos aprendam o mínimo. As tarefas do ensinar a ler, escrever e contar, tríade

⁵³ Interessante fazer a leitura dos arts. 23, 26 e 28 da LDB, e o art. 10 do FUNDEB.

⁵⁴ Idem para o art.1º do PRONERA.

pedagógica que era o grande desafio que se destinavam a perseguir de uma maneira sofrida, professoras e alunos das escolas rurais no Ceará, em grande parte do século XX, não pode ser tida como satisfatória nos dias de hoje.

O Brasil conta atualmente com 186,1 mil escolas de educação básica, e a maior parte delas sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas (114,7mil), estando 33,9% das escolas brasileiras na zona rural, o que representam um total de 44,9 mil escolas rurais, das quais 98,0% estão sob a responsabilidade dos municípios; São 2,4 mil em áreas remanescentes de quilombos e 3,1 mil em terras indígenas (Brasil,2017).

Nas escolas brasileiras, dos 2,2 milhões de professores que atuam na educação básica, sendo que 75,6% desses professores trabalham exclusivamente na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais, e 12,9% trabalham em escolas rurais. Um total de 143.125 professores (6,5%) estão com o nível superior em andamento (Brasil, 2017).

O Ceará vem se destacando com uma maior equidade escolar e alavancagem do desempenho dos alunos da rede pública, resultado do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) em conjunto com a articulação entre estado e municípios. Com a implementação do Paic, todas as cidades passaram a receber investimento financeiro e técnico para a gestão municipal, avaliação, formação de professores, aquisição e uso de material didático estruturado e apoio pedagógico e permitiu o melhor acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

A estrutura, recursos e equipamentos disponíveis na atualidade, tanto na escola diferenciada, como na quilombola, permitem que efetivemos uma verdadeira exploração de modelos e técnicas que melhorem a prática educativa e sobretudo a de Direitos Humanos, libertando as pessoas com eles envolvidas das superstições e crenças e da ignorância em que vivem, bem como transformando seu estado de dignidade e humanismo com a preocupação de não uniformizá-los nem reproduzi-los nos moldes do passado, tampouco submetê-los, tal como ocorre na educação tradicional que tem imperado por vários séculos.

Para isso, nas escolas ao tratarmos de Paulo Freire, buscamos que a sustentação cultural estivesse sempre em primeiro plano e de Freinet, destacamos as memórias dos

participantes da escola, garantindo a abundância de recursos, pois não existe ninguém sem uma história para compartilhar da forma desejada. Entendemos que os conhecimentos e saberes produzidos por quilombolas (ou também, além desses pelos africanos e negros) e índios, deve ser compartilhado com todos, sendo, portanto, um direito de alunos negros e não negros, índios e não índios, a medida que é importante nesse contexto de discussão a democratização do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos.

2.3.2.1.1. EDEFM Jenipapo-Kanindé

Uma das maiores conquistas da Comunidade Jenipapo-Kanindé, sem sombra de dúvidas foi a construção da escola indígena, após o reconhecimento oficial do grupo como portador de uma identidade indígena pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) entre os anos de 1997 e 2002, quando um grupo técnico designado pelo órgão realizou diversos estudos visando o reconhecimento étnico, a identificação e a delimitação da terra indígena.

A Escola foi reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará (CEC), com o ato de criação de nº 25.970, de 31 de julho de 2000. Anteriormente, a Escola de Ensino Fundamental Elcira Gurgel, que era administrada pelo município, era a que atendia a comunidade Jenipapo-Kanindé.

A partir de 2004 a comunidade decidiu que somente professores indígenas permaneceriam na escola: professores indígenas que concluíram cursos de formação docente através de programas do Estado. Atualmente, funciona na comunidade, a Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé.

A EDEFMJK é uma Escola Pública Estadual, situada na Lagoa Encantada Comunidade Indígena, Iguape, Aquiraz – CE, CEP: 61700-000. Foi inaugurada no dia 18 de fevereiro de 2009 e no ano de 2016, ficou ainda mais fortalecida com a conclusão da primeira turma de professores indígenas que comentamos no item anterior.

De acordo com a Cacique Irê, Juliana Alves, Diretora da Escola que passou um período afastada de suas funções, pleiteando uma vaga de vereador (a) na Câmara Municipal de Aquiraz, e já tendo retomado suas atividades para encerramento do ano letivo de 2016,

A escola tem um papel fundamental na comunidade. Lutamos para que os professores das nossas crianças sejam da nossa etnia. Quando criança eu tive que ser reeducada para aprender sobre a cultura do meu povo, porque meus professores foram brancos. Acabei não vivenciando a cultura na prática, pois ninguém juntava os alunos e ensinavam a fazer uma roda de Toré, por exemplo; ou na aula de arte, a fazer um colar, uma pintura. Tive que aprender tudo com os nossos guardiões, os mais velhos da comunidade. (trecho de entrevista, publicada no Dia do Índio - 19.04.2016 pela Secretária de Educação de Aquiraz).

Atualmente a escola construída pela Secretaria de Educação é uma escola com ensino diferenciado, cujo os 12 professores são indígenas licenciados, indivíduos da própria comunidade, sendo que somente um não é da etnia, já que não há educador formado em educação física. Os instrutores tornam-se responsáveis pela disseminação da cultura passando por gerações, trabalhando o artesanato, a vestimenta, a arte, canções e lendas contadas diariamente. Hoje todas as crianças estão na escola, no período da manhã e da tarde. O ensino da noite restringe-se aos mais velhos. Como resultado desse processo, 57,1% dos indivíduos, entre crianças e alguns idosos, são alfabetizados. São trabalhadas as seguintes etapas de ensino:

Creche

Educação Infantil

Ensino Fundamental

Educação de Jovens e Adultos – Supletivo

Ensino Fundamental - Supletivo

Ensino Médio - Supletivo

Educação Indígena

De acordo com dados obtidos na própria comunidade ao final do ano de 2016, a escola possuía 23 funcionários, e tinha como dependências 4 salas de aulas, 1 sala de leitura, 1 sala de diretoria, 1 sala de secretaria, 1 laboratório de informática, 4 banheiros dentro do prédio, 2 banheiros com chuveiro, 1 pátio escolar descoberto, 1 cozinha, 1 cantina, 1 quadra de esportes coberta e 1 área verde; a alimentação escolar para os alunos, materiais de consume e serviço são financiados pelo Funda Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); é equipada com computadores administrativos e para alunos, TV, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamentos de

multimídia, DVD e aparelho de som. Como pudemos constatar, existem recursos suficientes, além de objetivos que vão ao encontro daqueles pretendidos quando da pretensão de se modernizar a escola, portanto, constatamos a existência de materiais ideais para adequação das técnicas Freinet, porém não existe o conhecimento sobre as mesmas tendo sido esse o nosso primeiro desafio, e assim como fez Freinet à sua época, semeamos no pensamento daqueles que fazem a EDEFMJK, a semente de uma dúvida sobre o valor e o destino dos métodos tradicionais, para que ao menos analisem as técnicas Freinet com um olhar de inquietude e de curiosidade (Freinet, 1976).

Em resumo, a escola é composta por 63 alunos e 23 servidores, dos quais 12 são professores com a Licenciatura Intercultural Indígena já concluída, 4 vigilantes, 4 pessoal de apoio (porteiros, merendeira e auxiliar de serviços gerais), 3 que formam o corpo gestor da escola (diretora, secretária escolar e uma burocrática), principais responsáveis pela elaboração do Plano Político Pedagógico 2016 – 2017, elaborado com a participação de toda comunidade escolar, o que assegura está escrito tendo por base as necessidades desta e no qual observamos que a escola que se quer é aquela que assegure um ensino de qualidade, tornando os alunos críticos e políticos para que defendam seus direitos e cumpram seus deveres sem deixar de vivenciar sua cultura, o que nos pareceu perfeitamente possível com o fazer conhecer sobre as pedagogias de Freire e Freinet, praticando-as com uso dos equipamentos e recursos já existentes.

Figura 5. Fachada da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé. (Escola Indígena)



Fonte: Autoria própria.

Figura 5. Fachada da lateral, espaço central para atividades culturais e fachada do ginásio coberto da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé. (Escola Indígena).



Fonte: Autoria própria.

2.3.2.1.2. EMEF José Raimundo da Costa

Situada na Lagoa do Ramo, na Rua Djacir Ferreira Lima s/n, Distrito de Justiniano de Serpa, Aquiraz / CE, CEP:61700-000, desde o ano de 2008, quando da construção desse prédio com recursos do FUNDEB, oriundos do credenciamento pelo reconhecimento da comunidade pelo Instituto Palmares como Comunidade Remanescente dos Quilombolas, a escola Municipal de Ensino Fundamental é uma Escola pública e rural, localizada numa área remanescente de quilombos (Comunidade Lagoa do Ramo e Goiabeiras).

A Escola foi fundada no dia 23 de setembro de 1970, construída inicialmente num terreno doado pelo Senhor José Raimundo da Costa (Patrono da Escola), passou por uma ampliação no ano de 1983 e chegou ao ano de 2016 com o atendimento às modalidades ensino regular, pré-escola (4 e 5 anos) e ensino fundamental, além do programa de tempo integral⁵⁵. Possui uma Unidade Executora agregada ao Conselho Escolar da instituição, responsável pela utilização dos recursos orçados para a mesma dos quais deve realizar as devidas prestações de conta.

A escola funciona com 14 pessoas, sendo apenas 13 funcionários (1 diretor, 6 professores, todos licenciados, 1 agente administrativo, 02 assistentes técnicos, 1 auxiliar de serviços gerais e 2 vigias), pois 1 corresponde a monitora do Programa Mais Educação (PDDE Integral), num prédio próprio, oferece alimentação escolar para os alunos, tendo em sua infraestrutura água de cisterna, energia elétrica da rede pública, esgoto sanitário por fossa e coleta de lixo periódica.

A estrutura da Escola é formada por 4 salas de aula, 1 sala de diretoria, 1 sala de professores, 1 laboratório de informática, 1 sala de leitura, 1 almoxarifado, 1 área de serviço, 1 pátio coberto e 1 pátio descoberto (circulações internas com rampas para deficientes), 1 quadra de esportes descoberta, 1 cozinha, 1 depósito de merenda, 1 refeitório, 1 bicicletário, 5 banheiros, e possui como recursos e equipamentos TV, videocassete, projetor multimídia (datashow), 2 aparelhos de DVD, 3 copiadoras, 3 impressoras, 2 aparelhos de som, 4 computadores na escola, sendo 2 para uso

⁵⁵ Tempo de permanência na escola igual ou superior a 7 (sete) horas diárias (calculado somando-se a duração da escolarização com a duração da atividade complementar).

administrativo e 2 para uso dos alunos, e acesso a internet e banda larga, sendo um ambiente propício para a aplicação das técnicas Freinet com êxito, das quais tomaram conhecimento a partir de nossos contatos e se reverteram num primeiro desafio.

Com uma quantidade de 92 alunos, sendo 37 da Educação Infantil e 55 do Ensino Fundamental I, a Escola trabalha com salas multiseriadas, uma do Infantil e duas do Fundamental I no turno da manhã, e uma sala de turma única de alunos do 5º ano do Fundamental I. No turno da tarde, funcionam três salas com o Programa de Tempo Integral.

Um dos principais problemas encontrados na EMEFJRC, da comunidade quilombola, é que todos os professores são de fora. A maioria tendo afirmado inclusive que não conhece a história de luta do movimento quilombola e mais especificamente, da própria comunidade de Lagoa do Ramo e Goiabeiras, e como a própria LDB prevê deveria o quadro de professores prioritariamente ser formado por professores da localidade.

De acordo com Paulo Freire, a transformação da educação se faz pela práxis: ação refletida e reflexionada na teoria. Porém, uma práxis comprometida eticamente com os oprimidos da sociedade. Transformação essa, que consideramos como possível no espaço/lugar das escolas diferenciadas e aquelas localizadas em comunidades quilombolas, onde sem dúvida há a necessidade dos docentes em compreender tanto o lugar como a dinâmica desse, para conseguir efetuar uma prática docente transformadora.

No que tange especificamente aos docentes, para Freinet "Os professores são os obreiros, que irão erguer as construções do futuro" (Freinet, 1976, p.38). O autor (1969), acredita que com o cumprimento de deveres como lutar para que o sistema possa oferecer às crianças condições favoráveis para o desenvolvimento infantil, e sempre aplicar os princípios democráticos, as crianças aprendam desde cedo a respeitarem as opiniões de outras pessoas. E considera que a posição dos professores diante dos alunos é sobretudo de guias, amigos e encorajadores da criança e devem então permitir que ela viva plenamente como criança, sem deixá-la distante do contato humano e principalmente da realidade social.

Isso posto, vale ressaltar que a realidade da escola quilombola se encontra inserida no sistema municipal de ensino e, portanto, sujeita às regras estabelecidas por este sistema, ainda as que precisam ser adequadas para possibilitar, durante a formação dos docentes, um maior contato com a realidade do entorno da mesma, e a partir daí trabalhar de fato os planos propostos pela escola, buscando melhorar a relação daquela com os educandos e seu envolvimento com a comunidade.

A nosso modo de ver, de nada adianta manter as crianças sendo educadas numa escola diferenciada ou quilombola (ambas escolas rurais), se o processo educativo que ali se ministra não efetua a valorização deste lugar, fazendo com que as crianças não se reconheçam como parte do seu real contexto, e vejam por exemplo, as escolas da zona urbana, como melhores.

Um ponto importante nas escolas, é o Projeto Político Pedagógico. Sobre este, no caso em questão, foi colocado pela representante da Secretaria de Educação do município que só no ano de 2016 foi elaborado o PPP da EMEFJRC, dentro da realidade da mesma, admitindo a deficiência da não participação da comunidade em geral, ou seja, não houve participação dos pais, e comunidade, sendo essa imprescindível para se fazer um trabalho dentro da comunidade. O referido Projeto Político Pedagógico buscou demonstrar o que se deseja para os alunos da escola, a partir da perspectiva dos professores, com um grande empenho da direção da mesma.

Pudemos constatar que a elaboração dos PPP's fora das escolas, sem a participação da comunidade é assumido pela própria Secretaria de Educação do município, como uma realidade, apesar da consideração de que deve ser uma construção coletiva e participativa, principalmente no que tange sua elaboração e disponibilidade a comunidade em geral.

Verificamos ainda na EMEFJRC, um conflito entre a concepção da identidade quilombola da maioria dos pais e a concepção dessa identidade da direção da escola e da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela mesma. Percebemos uma visão atrasada sobre o tema, não reconhecendo a identidade cultural como um potencial para o desenvolvimento de um espaço de vida e de cultura. A valorização dessa, assim como do espaço rural em que está inserida a escola deve ser a base para atuação da mesma.

Vimos, portanto, na EMEFJRC, a necessidade de “derrubar o muro” e trazer a comunidade rural para dentro da escola, pois todos, sejam habitantes da cidade, os indígenas, os quilombolas... tem direito a uma educação que respeite as suas especificidades.

Figura 6. Fachada e parte interna da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Raimundo da Costa (Escola Quilombola)



Fonte: Autoria própria

2.4. Educação para o Desenvolvimento e a escola moderna intercultural. Uma necessária mudança cultural na escola tradicional.

Considerando que o hibridismo marcou o século XX nas mais diferentes áreas, possibilitando desdobramentos, produtividade e poder criativo distintos das mesclas interculturais já existentes na América Latina, criamos aqui a expectativa de que as combinações entre os modelos educativos difundidos por Paulo Freire e Célestin Freinet em Espanha no Século XX e os atualmente existentes nas comunidades investigadas contribuam para fazer a diferença em suas realidades.

Utilizamos o termo moderna, porque assim como Freinet não estamos tratando de novidades, mas da adequação das pedagogias que julgamos úteis para adaptação da escola às necessidades do século XXI, tentando por em prática ideias e sonhos dos teóricos (no caso Paulo Freire e Célestin Freinet), introduzindo nas classes atividades manuais, trabalhos ou jogos, o que vai contra o excessivo intelectualismo da escola tradicional.

As obras de Freinet, são um alerta sobre a questão de a preocupação dos professores não estar pautada no “fazer engolir a massa de conhecimento que irá encher as cabeças ingurguradas até a indigestão e a náusea. A arte deles é a de empanturramento e condicionamento, e também da mediação suscetível de tornar assimiláveis as noções ingeridas”. E critica certas atitudes dos professores: “lamento aos educadores que são apenas tratadores e pretendem tratar seus alunos, encerrados em salas de aulas onde, felizmente, permanecem por poucas horas”, (Freinet, 1976, p.55).

Do mesmo modo, é a posição de para Paulo Freire, pois o autor defende que:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os 2410 grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (Freire, 1967, p. 33).

E para que seja possível a mudança dessa visão, corroboramos com o que defende Paulo Freire sobre a atuação do professor, que deve ser composta por uma

rigorosidade metódica, pesquisa, pelo respeito aos saberes dos alunos, pelo exemplo que irá corporificar as palavras, dotada de criticidade, ética e estética, inovação e aceitação dessa, ser acompanhada de reflexão crítica sobre a prática, de se assumir riscos e rejeitar qualquer forma de discriminação, de reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser aluno, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (1996).

A abordagem multicultural crítica e intercultural, nos leva a uma amplitude de temas para o campo educacional e neste contexto um dos desafios da escola ainda é: lidar com a pluralidade de culturas, pois é importante não só o reconhecimento, mas abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças (Moreira; Candau, 2003). Essa escola, pode ser vista como parte fundamental de uma educação para as comunidades. Como defende Candau (2008):

Uma educação para negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projecto comum, pelo qual as diferenças sejam dialecticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008).

Afinal, a escola é ou pelo menos deve ser o lugar de desenvolvimento de nossas potencialidades. Que buscasse a excelência de cada um. Entendemos, que deveria ser um lugar que provoque o despertar de interesses, que permita o contato com assuntos variados possibilitando a descoberta do prazer de aprender. Porém, a escola que temos não valoriza os distintos perfis de alunos, não atende às diferentes modalidades de aprendizagem, pois se assim fosse, se tivéssemos uma boa escola para todos, não precisaríamos estar falando de necessidade de equidade, porque esta escola já teria o olhar e a sensibilidade necessários para ensinar a todos os alunos.

Não podemos (a sociedade como todo) nos conformar com a propagação de posicionamentos, que rezam que o contexto social é um dos fatores que mais tem impacto nas possibilidades de aprendizagem das crianças e adolescentes e pronto. É assustadora a frequência de crianças e adolescentes que vivem em condições graves de pobreza, em famílias desestruturadas, com problemas de saúde e em ambientes de violência e as comunidades indígenas e quilombolas não estão num contexto distinto. Devemos ter muito claro que o eixo fundamental da Educação para o Desenvolvimento

é a opinião pública, da qual todos fazemos parte, e necessário se faz que a mesma seja emitida para a alteração de situações que provocam desequilíbrios e injustiças a nível individual e coletivo.

Mesmo sendo muito criticado como é o multiculturalismo crítico e intercultural, especialmente por possuir um discurso sedutor, na perspectiva de comunidades como os Índios Jenipapo-Kanindé e os Quilombolas de Lagoa do Ramo e Goiabeiras, alguns traços que o constroem merecem destaque, o que nos leva a defender, tais como:

- as identidades são construções históricas que se engendram não em culturas isoladas, mas em contextos de interação e hibridação cultural;

(...)

- O projeto de uma escola plural ou intercultural implica dar voz aos saberes e aos códigos culturais de grupos oprimidos para que se construam, no atrito com valores culturais hegemônicos, a crítica cultural e a possibilidade da mesclaintegração dialética dos vários discursos;

(...) (McLaren, 2000).

Não podemos deixar de esclarecer que a perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política desses povos, cumprindo-se o previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, que abordando uma visão pluralista, especialmente com a inovação oriunda da Convenção 169 da OIT de 1989, fez aparecer os sujeitos indígena e quilombola que passariam a lutar por seus direitos territoriais e resgate cultural.⁵⁶ Além disso, no mesmo texto constitucional a Educação está elencada como um Direito Fundamental, o que significa que por um lado é uma prerrogativa própria à qualidade humana, em razão da exigência de dignidade, e por outro é reconhecido e consagrado por instrumentos internacionais e pelas constituições que o garantem.

O direito à educação apresenta-se ainda revestido de qualidades que lhe são próprias que de acordo com Caggiano (2009), consagram a postura dos direitos fundamentais como elementos da essência da Constituição. E a autora ainda faz referência à Educação como um direito com conteúdo multifacetado, pois envolve não só o direito individual à instrução, como também o direito a uma política educacional que é um direito coletivo.

⁵⁶ Atentar aos trechos do texto da Convenção 169 da OIT de 1989, exposto no tópico 2.3.

Talvez, os casos investigados, que tratam das identidades culturais, possam com base no conceito de sobreculturalidade, um conceito antropológico recente que envolve outros também importantes conceitos (*intraculturalidad*, multiculturalismo, interculturalidade e transculturalidade)⁵⁷ como parte de um processo e não mais sendo abordados de forma individualizada (Valério, 2015), obter uma postura identitária mais aberta, ou seja, a partir do reconhecimento e aceitação das diferenças peculiares de cada povo, promover a interação entre eles e as demais culturas do entorno, com o objetivo de um progresso conjunto.

Sempre que falarmos ainda em interculturalidade, consideraremos de acordo com o autor Angél B. Espina Barrio, que é “(...) *un espacio compartido de diálogo y de comunicación que no entrañe la supremacía de unas culturas sobre otras o una concurrencia de muchas culturas viviendo próximas pero aisladas en especies de guetos subculturales*” (Espina, 2006, p.14), e por extensão, em conformidade também com o autor Jesús M. Aparício Gervás, como o diálogo bidirecional entre as culturas, já que toda cultura, sociedade ou indivíduo tem algo positivo para aportar, na busca da transformação social e não ser um mero encontro de culturas.

Ademais com as comunidades inseridas em uma discussão mais ampla sobre o multiculturalismo intercultural, foi uma forma de repensar a educação escolar aplicada em ambas etnias, partindo do princípio de que a percepção das relações interculturais na escola deve está vinculada e apoiada em dados que permitam conhecer a importância dos distintos setores da sociedade global. Pudemos constatar que em ambas comunidades a escola se encontra em uma fase limitada. Então vislumbramos a educação como uma forte ferramenta de contribuição para o desenvolvimento local, desde de perspectivas de Direitos Humanos, e do Empreendedorismo em todas suas dimensões.

Nosso estímulo, na busca por mudanças na vida dos quilombolas e indígenas de Aquiraz, através da educação intra e intercultural, advém do posicionamento do autor Jesús M. Aparício Gervás, em seu texto: *La educación intercultural en la cooperación al desarrollo de América Latina*, onde se referindo ao caso concreto da UNIBOL –

⁵⁷ Tais conceitos são explicados no decorrer do texto.

Universidad Indígena Boliviana⁵⁸, afirma que *De todos modos, algún cambio se está generando en la sociedad latinoamericana cuando, desde un tiempo a esta parte, las minorías étnicas (en algunos casos mayoritarios) están intentando acceder a los niveles educativos de mayor rango.* (Aparício, 2011).

E o autor continúa evidenciando por óbvio a situação na sociedade boliviana, dada sua heterogeneidade étnica, mais ampliando para a América Latina em geral: *Estamos seguros de que dentro de no mucho tiempo el indigenismo en América Latina ocupará, afortunadamente, el lugar que le debe corresponder tanto el campo de la política como en los de la economía, el trabajo, la educación y la sanidad.* (Aparício, 2011).

Nos ajuda a refletir, o entendimento de Nicholas C. Burbules, de que uma sociedade que entende o poder e a importância da aprendizagem ubíqua valorará diversas fontes de aprendizagem, como possibilitar o acesso da informação em qualquer lugar ou qualquer momento, promover a interação com peritos do saber e oportunidades estruturadas de aprendizagem, todas elas, nós podemos verificar que são valorizadas na Pedagogia de Freinet e estimuladas a sua aplicação a partir das Técnicas de Freinet. O autor afirma que:

La brecha entre el aprendizaje formal e informal desaparecerá. A menudo este aprendizaje será “ajustado al tiempo”, anclado a las necesidades de una cuestión, un problema o una situación inmediata. (...) y el enfoque motivacional de aprendizaje se reorientará desde el “aprendo ahora, (quizá) lo usaré más adelante”, hacia a las necesidades y propósitos que el estudiante tenga en el momento. (Burbules, 2012, p.4).

Com a valorização da aprendizagem ubíqua, em geral pela necessidade de reinventar a educação hoje aplicada nas duas comunidades de Aquiraz, buscamos entendê-las enquanto interculturais ou possuidoras da vocação intercultural.

Cada uma das duas comunidades em estudo possui uma grande bagagem de vivências e por quê não dizer de recursos ubíquos, considerando-se que um recurso

⁵⁸ Na Universidade Indígena, o objetivo, parafraseando à professora Ana Cayampi, apud Jesús Aparício, se apoia nos princípios seguintes: *“reconstruir las identidades indígenas; desarrollar conocimientos científicos, saberes y tecnologías orientados por criterios comunitarios bajo principios de complementariedad, trabajo cooperativo, responsabilidad individual y colectiva, y finalmente, encontrar el equilibrio con la naturaleza”* (Cayampi, apud Aparício, 2011). (Grifo nosso para chamar atenção para uma forma vislumbrada de implementação a posteriori nas comunidades estudadas desde a escola).

ubíquo é potencializado a partir das contribuições que várias pessoas possam dar. (Burbules, 2012). E também levando em conta que:

[...] el aprendizaje ubicuo: en una realidad concreta, donde los ciudadanos y los trabajadores, los adultos y los más jóvenes, sean criados en una cultura en la que todo tipo de actividades y experiencias, desde el trabajo al entretenimiento pasando por la vida familiar y más allá, sean vistos como oportunidades para descubrir y explorar el conocimiento adicional como complemento a dichas actividades y experiencias. (Burbules, 2012).

Importante se faz mencionar, que não pudemos evitar vir à tona os atrasos seculares que a educação brasileira sofreu e ainda sofre, com um prejuízo ainda mais evidente para os indígenas e quilombolas que eram como se sequer existissem em grande parte do Brasil. E questões como a desigualdade, que comentamos anteriormente, e a disputa pela supremacia cultural e política são basilares para que tratemos de cada fase de um processo que acreditamos possa contribuir para melhorias nas duas escolas: a sobreculturalidade.

As comunidades Jenipapo-Kanindé e Quilombolas da Lagoa do Ramo e Goiabeiras, ao longo dos anos, e em suas lutas por suas identidades, terras e reconhecimento social, buscam meios alternativos para o mantimento e propagação de suas culturas quase sufocadas pela comunidade em geral. Por tratarem-se de duas pequenas comunidades, com poucos habitantes, e não suficientemente desenvolvidas para manter a todos com seus recursos naturais e com escassas oportunidades de emprego, situação que é agravada nas minorias como pudemos verificar em estudos realizados sobre a desigualdade em América Latina, necessitam que se desperte o interesse dos investigadores para que sejam orientados a conseguir transformar positivamente a vida de seus membros e talvez a sociedade brasileira através de diálogos sobre as relações interculturais como também através dessas próprias relações.

A pesar de las dificultades, siempre tenemos a manos una de nuestras mejores armas: el diálogo y la comunicación. Un diálogo fructífero y sincero entre culturas debe tener como base el buen conocimiento de la cultura del otro y el reconocimiento de facto de que ese otro tiene el derecho a expresarse culturalmente del modo en que lo está haciendo, siempre que no sea contrario a las normas básicas de la moral universalmente admitidas. (Gómez, 2011).

A divergência é sempre bem-vinda, o contraditório necessário. Aprendemos no debate, no diálogo, com os diferentes. Como nos advertia Paulo Freire (Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 1983), é importante a preocupação de se ter

uma Educação que proporcione o constante diálogo com o outro, que predisponha a constantes revisões sobre si mesmos, a análises críticas de suas descobertas, a uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão; que os identifique enfim, com métodos e processos científicos. Não se deve admitir uma educação que leve ao homem posicionamentos quietos, senão àqueles que o levem a procurar a verdade comum, “ouvindo, perguntando, investigando”, posicionamentos de um homem consciente de seus movimentos e transformações. (p.85).

“El diálogo es por tanto, el camino indispensable – dice Jaspers – no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre e en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos” (Freire, La educación como práctica de la libertad, 1983).

Nossa investigação também procurou esclarecer as heranças que o sistema educativo brasileiro arrasta desde a colonização, e constatamos que os grupos marginalizados têm utilizado a escola como um mecanismo de ascensão social. A escola ao tempo que oferece integração, compartilhando todos os valores importantes para a sociedade em geral, com o que pode converter-se em um caminho para conseguir mais facilmente a aceitação de índios e quilombolas, reproduz em seus textos e em suas práticas os prejuízos discriminadores da sociedade global, pelo que pode produzir fortes frustrações e rejeições⁵⁹, ou seja, vivenciamos hoje na escola intercultural, o que passou em Espanha no século XX⁶⁰, motivo da existência ali de vários trabalhos que analisam o tema das legitimações racistas e etnocêntricas nos manuais de ensino de forma geral ou relacionando-as com alguns coletivos em concreto.

Ademais, ainda no caso de que a escola consiga superar o etnocentrismo e aceitar a diversidade, isto não implica que a sociedade compense com a aceitação o esforço que realizam as minorias étnicas para integrarem-se. Porém é importante considerar o ponto de vista de Dolores Juliano de que o contato social e a interação com

⁵⁹ Sobre o tema, Dolores Juliano, nos instiga a buscar o livro de Perrot y Preiwerk, *Ethnocentrisme et Historie: L’Afrique l’Amérique indienne et l’Asie dans les manuales occidentales* de 1995. Segundo a autora, a publicação deu relevância ao fato de os textos de ensino, apesar de suas declarações de objetividade e inclusive de respeito com as demais culturas, continuavam reproduzindo, pelo que diziam e pelo que omitiam, e até através de imagens e da cartografia, uma imagem centrada na história do Ocidente que implicava uma desvalorização implícita das outras concretizações culturais.

⁶⁰ Em Espanha, ainda hoje, a maior parte dos trabalhos que se realizam dirigidos às minorias são assistenciais e em âmbito escolar ainda predomina a posição de compensar déficits (Juliano, 1993, p.69), portanto uma limitação que necessita ser transformada.

grupos que desenvolvem diferentes escalas de valores é em si mesmo um elemento de dinamização social e uma oportunidade individual de experiências enriquecedoras (Juliano,1993,).

Segundo a autora, muitos são os exemplos da vitalidade criativa que resulta dos contatos interculturais, e isso se estende a diferentes aspectos da vida social, inclusive àqueles aparentemente mais distantes, como a capacidade de desenvolver pensamento abstrato, ou a flexibilidade institucional (Juliano, 1993, p.84).

É bem verdade que a presença de minorias étnicas, não tem como consequência automática que as relações entre os diversos grupos em contato se deem de maneira harmônica. O que de fato ocorre é o aumento da conflitividade racial. Mas se a escola pretende melhorar as relações entre os grupos tem que desenvolver políticas a esse respeito, no sentido de não reproduzir a discriminação.

É nesse contexto, e considerando que a educação é para as pessoas, que então necessitamos compreender os problemas que são enfrentados para formação de cidadãos da democracia. O que leva os detentores do poder a controlar e dominar um sistema onde em quase todos os casos as minorias são estigmatizadas? Seja o que for, a educação para cidadania deve combater a nível nacional e global, fazendo prevalecer a democracia, com o emprego do lado bom do ser humano.

Vivemos nas sociedades modernas, o “choque de civilizações” representado nas numerosas lutas pela integração e igualdade, como são as polêmicas sobre a aceitação das minorias étnicas, raciais e religiosas por exemplo. Debates como esse, ao tempo que dão lugar a agressões, também proporcionam o aparecimento das forças, da compreensão e do respeito. Há uma grande influência das estruturas políticas e sociais no resultado das referidas lutas, nesse e em outros casos.

Necessitamos, portanto, decidir quais problemas devemos tentar resolver, bem como quais os recursos que temos para resolvê-los. Quiçá partir da compreensão de todo ser humano como vulnerável e abordar isso valorizando a reciprocidade e ajuda mútua, seja uma maneira criativa de contribuir para a mudança cultural precisa em nossos dias. Rousseau, em sua teoria da Educação considera que a aprendizagem sobre a fraqueza humana é um elemento central, pois a partir do conhecimento desta é permitida uma transformação de cada um em ser social, para que então se possa formar a

humanidade. Trata-se de que nossa esperança de um “mundo melhor” tem como base nosso próprio reconhecimento de nossas debilidades e nossa capacidade de compreensão do e sobre o outro.

Parece não tão complexo, mas existem muitas sociedades que ainda ensinam, seja através da escola, da universidade, ou da família, a possibilidade de terem êxito, apenas se forem perfeitos, invulneráveis e com controle sobre os demais seres humanos. Contrário a isso defendemos o ensino por parte de todos os responsáveis pela educação baseada na vulnerabilidade do ser humano. E no que tange à escola, destacamos, acompanhando o pensamento de Martha Nussbaum (2012), algumas ações ou trabalhos que essa pode e deve fazer para gerar cidadãos da democracia:

(...) desenvolver a capacidade do aluno de ver o mundo desde a perspectiva do outro, em especial daquelas pessoas que a sociedade costuma representar como “objetos” ou seres inferiores.

(...) orientar atitudes frente à debilidade e a impotência que deem conta de que ser débil não é vergonhoso e de que necessitar dos demais não é indigno de um homem; também pode ensinar às crianças que ter necessidades ou considerar-se incompletos não são motivos para sentir vergonha senão ocasiões para a cooperação e a reciprocidade.

(...) pode ensinar conteúdos reais e concretos sobre outros grupos raciais, religiosos, e sexuais ou sobre as pessoas com capacidades diferentes, a fim de contrastar com os estereótipos e rejeições que costumam acompanhá-los.

(...) pode promover ativamente o pensamento crítico, assim como a habilidade e a coragem de expressar tal pensamento, ainda que distinto dos demais. (Nussbaum, 2012, p.p 73-74). (Tradução livre).

Estamos tratando de um plano de ação, além de desafiador, ambicioso que necessita que aprofundemos o mais possível o conhecimento dos problemas sociais e recursos de cada comunidade investigada, além de aplicá-lo não só nos conteúdos já incluídos nos currículos das escolas, como também nos métodos pedagógicos que serão tratados nos próximos capítulos.

No caso específico de indígenas e quilombolas abordamos o tema, e não podemos distanciar-nos da noção de que estamos tratando de pessoas de “etnias” diferentes, e que possuem comportamentos distintos, em função da educação diferenciada que cada uma delas tenha recebido. Diferentes comportamentos determinados pela cultura que nada mais é que o todo complexo que inclui

conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer hábito adquirido pelo homem enquanto membro de uma sociedade.

Falamos antes da diversidade dos grupos estudados e esta é constantemente confundida com a desigualdade. Essas duas características acabam por justificar as consequências a nível intercultural e intracultural, pois a mescla de distintas culturas leva ao crescimento das mesmas e ainda suas diversidades são niveladas nos pontos positivos, o que leva a um crescimento também interno de cada grupo.

Pensar em uma mudança para a melhoria das escolas de cada comunidade, é pensar em uma maneira de articular-se melhor com as necessidades e conhecimentos locais. A nova escola, ou seja, a escola proposta, assim como o modelo que Guadalupe Diaz Tepepa (2004) desejava, deve ser capaz de explicar aos alunos e até a própria comunidade os por que de seus problemas produtivos, incluso explicar o que internamente não se sabe, melhorando assim a comunicação com seus membros na tentativa de solucionar os problemas que existam.

Existe a necessidade de que na escola se aprendam instrumentos que permitam trabalhar de forma criativa. E também de que a educação seja vista por seus atores como uma ferramenta fundamental da transformação cultural. Necessitamos mudar os resultados e para isso temos tido a preocupação de conhecer os contextos das escolas, adequando-as às técnicas de Freinet, que não se trata de uma construção teórica, senão de uma técnica de trabalho que deverá ser não introduzida, mas gerada dentro de cada escola com a utilização de instrumentos em sua maioria já disponibilizados e que se encontram sem uso, além da reeducação dos professores em bases humanísticas que darão sentido e espírito a novas formas de trabalhos nas escolas. Portanto, necessitamos hoje, nas escolas estudadas, principalmente de professores livres do espírito escolástico, porque com toda simplicidade que lá encontramos, consideramos seus espaços bem equipados, com laboratórios de informática por exemplo, que podem ser explorados de maneira a desenvolver nos alunos o entusiasmo necessário, a sede de conhecimento e de criação que proporcionam as técnicas Freinet.

É importante começarmos a olhar a educação como um movimento que soma a interação entre a formação contínua de cada indivíduo e as influências formativas de outros que atuam sobre ele durante sua vida inteira.

Assim como Victoria Marilhos Badalá (2004), estamos pensando a educação como um mesclar-se com o outro, em um movimento pedagógico que mescla identidades, sonhos e no que diz respeito às pedagogias em vez de assumir ou afiliar-se a uma delas, tenta pôr a todos em movimento. E a aprendizagem como um processo intencionado, ativo, de apropriação dos conhecimentos, não só abstratos, senão também de habilidades e destrezas práticas cuja utilidade será indispensável para transformar a realidade da que se parte.

Dizíamos estarmos tratando aqui de grupos desiguais, nos quais há a diversidade de olhadas interna e externamente. Victoria Badalá diz que uma fonte básica de diversidade é a desigualdade. (Badalá, 2004). E diversidade e desigualdade caminham juntas e uma é consequência da outra em nível inter e intracultural. Estes grupos, portanto, necessitam se mobilizarem para lutar por seus direitos, o que somente é possível se as pessoas que integram tais grupos passarem a ser realmente participantes do processo, compartilhando suas inquietudes, dificuldades e conhecimentos, pois a participação é essencial para o desenvolvimento de uma maneira de educar capaz de transformar seu modo de viver, reproduzindo conhecimentos e criando inclusive novos saberes.

Os modos de ensinamentos praticados nas comunidades necessitam ser tais que acolham a pessoas educadas de forma culturalmente diferente, pois a cultura está em um processo de mudança constante e isso é bastante perceptível na educação. O fenômeno da educação, de acordo com a antropologia, muda ao menos por três processos: a origem, a difusão e a reinterpretação⁶¹.

Nesse sentido, e considerando a educação geral como essencial para todos, bem como a necessidade de integrar a educação geral à preparação da mão-de-obra das duas comunidades para a competitividade exigida com a globalização e com o importante papel do conhecimento no mundo contemporâneo, resolvemos contribuir, ao menos nesse pedacinho do Brasil, para o resgate da educação como instituição social primordial e constituinte da sociedade, do Estado e do governo. Trata-se de uma

⁶¹ Os três principais processos estudados pelos antropólogos, no fenômeno da educação, são a origem, no qual se produz uma mudança quando se descobre ou se inventa algum elemento novo dentro da cultura; a difusão consiste na adoção de elementos culturais que procedem de outras fontes culturais; e a reinterpretação que é a modificação de elementos já existentes com o propósito de responder a situações novas. (Montes Perez, 2004) – Tradução livre.

reforma que efetivamente entrega às comunidades a responsabilidade e o controle sobre suas decisões importantes, trazendo os seus membros para perto dos problemas e soluções e promovendo a cidadania⁶² em consequência dos “choques” havidos entre índios e negros, os quais acreditamos que permitirão a formulação de um modelo educacional favorável para ambos.

Levando em conta que consideramos como a forma básica de identidade coletiva que se manifesta na vivência das identidades pessoais das duas comunidades estudadas a tradicional, ou seja, aquela que está baseada em narrativas ou crenças e em rituais da memória coletiva e pessoal; e que identificam culturas ou grupos humanos, assim como a pertença dos seus membros individuais. Pudemos constatar que seus particularismos eram superados, à medida que não se fechavam em si mesmas, e criavam uma união profunda entre não só seus membros, mas entre esses enquanto seres humanos, orientada para sua dimensão universal, onde passam a considerarem-se indivíduos iguais.

O desejo demonstrado pelas duas comunidades e com mais ênfase pela Jenipapo-Kanindé, por ver em prática essa visão ética da cidadania, que com base em princípios e a partir deles se reconhecerem como possuidores de direitos e portanto responsáveis pelo bom funcionamento das instituições que respeitem tais direitos, “jogou luz” na ideia de possibilitar que quilombolas e indígenas conheçam a educação para a cidadania e o desenvolvimento e a partir daí passem a sonhar alto, e digo não mais só sonhar, e sim concretizar uma educação com a qual tenham uma maneira de um efetivo recebimento de tudo aquilo que lhes é devido.

Mais que nunca conseguimos enxergar a escola tradicional como berço, obstáculo e reprodução de um modelo de imposição e invasão cultural, e o aparecimento da Escola Moderna como uma adaptação às necessidades no novo século.

As novas etapas e modalidades da educação básica (diferenciada, quilombola, direitos humanos, empreendedora, entre outras) nasceram a partir da escola tradicional, porém essa enquanto “criadora”, manteve suas “criaturas” com suas raízes que foram

⁶² Cidadania definida por Jorge Sampaio *in*: Educação para Cidadania, como “(...) a responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa”.

consolidadas numa cultura de negação do povo, pois não havia, não se permitia a participação popular, gerando assim uma consciência permissiva da opressão que obstaculariza a modernização.

De acordo com Paulo Freire, a relação opressor-oprimidos é caracterizada por uma manipulação das massas oprimidas, levando-as a uma limitação que faz com que se aceitem passivamente como “inferiores”, ou seja, se impõem uma visão de mundo freinando a criatividade e conseqüentemente seu desenvolvimento, e se invade a cultura em sua dimensão educação que consiste um processo e prática concretizados nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares.

Com todas as problematizações feitas ao desenho organizacional da instituição escolar no Brasil, longe estamos de alcançar ou atender as singularidades de todos sujeitos nela inseridos, pois uma educação escolar com a diversidade em distintas questões como é a sociedade brasileira, para conquistar a inclusão social, deve fundamentar-se na ética e nos valores, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, além de compromissados com a transformação social.

No entanto, não esqueçamos que a escola enquanto organização, por necessidade vem sendo reinventada e as políticas públicas vem contemplando as distintas categorias envolvidas na vida social – pobres, afrodescendentes, indígenas, as populações do campo e muitas outras.

Célestin Freinet, defendia a adaptação da escola às necessidades da época e do contexto em que se vive. Para o autor, modernizar a escola não é só comprar material novo ou fazer que os alunos participem mais nas tarefas propostas, nem também organizar cooperativas, periódicos ou intercâmbios. Defende que a escola deve ir ao encontro da vida, dando-lhe motivação.

Como vemos, a adaptação às necessidades do novo século, ou as adequações necessárias, como preferimos chamar, supõem uma transformação total nos processos preconizados pela escola tradicional.

Embora num contexto bem diferente, podemos afirmar que a política de Espanha para as minorias étnicas que tem sobrevivido no país tem coerência porque a população do país em geral considera que a escola com todas suas limitações, é a melhor porta de ascensão social. E favoravelmente à nossa investigação, essa é a esperança entre as duas

comunidades de distintas culturas (indígenas e quilombolas de Aquiraz), pois ambas consideram a instituição escolar muito necessária. Nosso trabalho, portanto, difundindo o que Paulo Freire perpetuou entre os educadores ao dizer que a educação sobrevive de esperança, ou melhor, de esperar, quando da promoção de uma autorreflexão da postura e perfil do educador brasileiro, consiste em transformar as escolas em estimuladoras e favorecedoras da escolarização a partir da própria comunidade escolar, dentro da visão da sobreculturalidade, com a concretização das políticas já existentes, efetivação das leis, cumprimento dos direitos, elaboração de novas políticas e práticas educativas e melhoria das práticas atuais.

2.4.1 Educação: Um Direito Humano fundamental de ordem social que compreende todos

Está sendo uma honra, pensar na prática de Direitos Humanos para nosso objeto de estudo, em Salamanca, considerando que aqui é o lugar de nascedouro dos Direitos Humanos, especialmente na defesa de índios e negros, a partir dos trabalhos de Francisco de Vitória⁶³ e Bartolomé de las Casas⁶⁴, personalidades que se apresentam nas obras de García (2003), como ligados à teoria e prática dos referidos direitos.

⁶³ Francisco de Vitória foi um teólogo espanhol, histórico por sua dedicação à defesa dos direitos dos índios do Novo Mundo e à limitação das causas que justificam a guerra. Sua obra foi constituída na afirmação de princípios éticos universais e de igualdade entre os povos. Ratificou a exploração e escravidão dos índios e, tendo em vista o pensamento cristão, que aqueles com base no direito natural, bem como na sua natureza humana, e não em uma opção religiosa, eram detentores de liberdade e igualdade. Portanto, para o frade dominico, os índios deveriam ser respeitados enquanto sujeitos da história e possuidores de bens e na condição de signatários dos contratos firmados com a coroa espanhola. Enquanto um dos principais fundadores do Direito Internacional, muito contribuiu para a consolidação do conhecimento jurídico, especialmente nessa área, mas também na dos Direitos Humanos e Ambientais. Foi um mestre digno de admiração, portanto, rendo-lhe aqui uma homenagem pelos vinte anos que exerceu a Cátedra de Prima Theología na Universidade de Salamanca, onde para mim é uma honra, hoje fazer parte de seu corpo docente. Considerado o maior renovador da Teología de Espanha no século XVI, suas argumentações concretas, por sua atração pelo humanismo, pela fidelidade à tradição tomista, pelo desenvolvimento de seus princípios, por sua coragem de contestar teóricos de sua época, especialmente sobre a temática do domínio e a exploração dos índios americanos, foi um mestre merecedor de agradecimento por parte da humanidade por expor caminhos que dão base à prática das relações internacionais, muito presente no cenário internacional contemporâneo (Trecho de um artigo aprovado para publicação do IBDH / IIDH).

⁶⁴ Bartolomé de Las Casas (1484-1566), fraile dominico español, cronista, historiador, filósofo, teólogo, jurista, obispo de Chiapas, es reconocido como el gran defensor de los indígenas americanos. Nació en Sevilla, donde cursó estudios de latín y humanidades. El curriculum de la época era el trilingüe (latín, griego y hebreo), el trivium, (gramática, retórica y dialéctica) y el cuatrivium (aritmética, geometría, astronomía y música). A los nueve años, el 31 de marzo de 1493, vivió un suceso memorable: el regreso a Sevilla de Colón que volvía del descubrimiento de América con “gran alarde de indígenas, loros y papagayos”. Meses después, el 25 de septiembre, su padre, Pedro de las Casas y el tío, Francisco de Peñalosa, embarcaron en el segundo viaje de Colón. En 1494, regresó su padre con un indio taíno esclavo,

Ambos, foram grandes defensores, portanto, dos oprimidos, defendendo seus direitos como seres humanos, racionais e livres. Lutando por conseguir para eles dignidade, liberdade e justiça, na busca por preservar suas culturas, suas terras e seus bens. Bartolomé de Las Casas, particularmente em seus estudos da antropologia filosófica e a caracterização dos direitos naturais do ser humano, seria a formulação da época do que posteriormente se desenvolveria como Direitos Humanos.

Em se tratando da contribuição de Francisco de Vitoria aos Direitos Humanos, e da vertente filosófica conhecida como Humanismo, movimento intelectual que o atraiu, a partir das ideias inovadoras do humanista holandês Erasmo de Roterdã, com quem teve contato muito cedo, se faz interessante conhecer sobre os valores e os direitos humanos, e portanto, merece que seja referenciado Jacques Maritain, um dos mentores da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, que descrevia o verdadeiro humanismo como aquele sistema capaz de fazer florescer no âmago do ser humano todas as suas virtudes, que lhes são próprias enquanto filho de Deus.

Assim, aproveitamos para destacar a Educação como um Direito Fundamental e Humano, característica que deve ser considerada no processo de transformação que tanto almejamos.

2.4.1.1. Direitos Humanos: seu surgimento e evolução

Ao longo do tempo, a sociedade deparou-se com a necessidade de proteção de alguns direitos inerentes ao ser humano, compreendendo que sem a proteção destes direitos, jamais haveria uma sociedade, justa, que pudesse perdurar ao longo dos anos, entendendo-se que, dever-se-ia proteger um bem que deveria estar acima de todos os outros, o qual deveria ser a base de todos os demais direitos constantes do ordenamento jurídico, e o denominado bem da vida, foi o que deu destaque para a dignidade da pessoa humana, necessidade das transformações sociais, e das exigências de uma sociedade que clamou tal proteção.

A medida que a civilização humana foi passando por transformações, foram surgindo os chamados direitos humanos. As bases para o reconhecimento dos referidos direitos foram lançadas na Grécia Antiga, com sua primeira colaboração tendo sido no

que estuvo con Bartolomé hasta 1500 cuando, por orden de Isabel la Católica, fue devuelto a América, junto con los otros indios traídos a España) (García, 2003).

sentido de colocar a pessoa humana como centro da questão filosófica, passando, portanto, de uma explicação mitológica da realidade para uma explicação antropocêntrica, (Martins, 2003, p. 21), e isso permitiu refletir sobre a vida humana. Outra contribuição dos povos gregos, foi a possibilidade de limitação do poder através da democracia que se funda na participação do cidadão nas funções do governo e na superioridade da lei (Comparato, 2003, p. 41), ideia surgida a partir da afirmação de Aristóteles de ser o homem um animal político (Aristóteles, 2004, p. 146).

Bases também para os reconhecimentos dos direitos humanos foram lançadas com o surgimento do cristianismo ao limitar o poder político, através da distinção entre o que é de “César” e o que é de “Deus”, e do fato da salvação através de Jesus Cristo ser possível a todas as pessoas sem distinção, não fazia diferença ser Judeu ou Grego, escravo ou livre, homem ou mulher, pois todos são um em Cristo.

O autor Jorge Miranda (2000, p. 17) afirma que

É com o cristianismo que todos os seres humanos, só por o serem e sem aceção de condições, são considerados pessoas dotadas de um eminente valor. Criados a imagem e semelhança de Deus, todos os homens e mulheres são chamados à salvação através de Jesus, que, por eles, verteu o Seu sangue. Criados à imagem e semelhança de Deus, todos têm uma liberdade irrenunciável que nenhuma sujeição política ou social pode destruir. (Miranda,2000).

Muito embora possamos considerar as inúmeras contribuições da antiguidade ao reconhecimento de direitos relativos à pessoa humana, práticas como a escravidão, diferenciação por sexo ou classe social eram bastante comuns nesse período, o que é ainda mais revelador sobre a questão de que tais direitos nascem acompanhando o próprio caminhar da civilização humana, e aqui vale comentar Aristóteles (2004, p. 150), que sustenta em “A política” a liberdade de alguns homens por natureza, enquanto outros são escravos, e que para estes a escravidão é conveniente e justa. E ainda, (p. 151) "do mesmo modo, o homem é superior e a mulher inferior, o primeiro manda e a segunda obedece; este princípio, necessariamente estende-se a toda a humanidade".

Na idade Média foi de fundamental importância, no campo teórico os escritos de São Tomás de Aquino ressaltando a dignidade e igualdade do ser humano por ter sido criado a imagem e semelhança de Deus e distinguindo quatro classes de lei, a lei eterna, a lei natural, a lei divina e a lei humana, esta última, fruto da vontade do soberano,

entretanto devendo estar de acordo com a razão e limitada pela vontade de Deus (Magalhães, 2000, pp. 18 e 19).

Além de toda a evolução dos Direitos Humanos considerada, um ponto importante na Modernidade para o reconhecimento de tais direitos foi a Reforma Protestante que contestou a uniformidade da Igreja Católica, dando importância à interpretação pessoal das Sagradas Escrituras, através da razão, quando houve o reconhecimento do direito que cada pessoa tem de participar, de acreditar em uma religião, ou também de não acreditar ou não participar de nenhuma. (Siqueira, 2009).

No século XVI, época da colonização espanhola, o continente que parecia ser o paraíso na terra, descoberto pelos europeus quando pretendiam chegar às Índias, passou a ser o cenário de Francisco de Vitoria para a defesa dos povos indígenas que ali viviam e de seu patrimônio cultural (fundamentos dos Direitos internacionais, humanos e de meio ambiente).

Foi então, no final do século XVIII, na França, com a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, que muitos avanços se produziram no mundo sob a influência do seu texto, que inaugurava uma doutrina preocupada com o tema “direitos humanos”. Estamos de pleno acordo com a autora Mônica Herman Caggiano, quando esta afirma que, desde a edição da referida Declaração, avulta a ideia da impositiva necessidade de assegurar o acesso à Educação (2009). Além da Declaração Universal, também francesa, declaração jacobina de 1793, evidencia a relevância da Educação, identificando-a como uma necessidade para todos. Aqui ressaltamos que o termo “todos”, que nos parece bem abrangente, gera a dúvida sobre quem estaria inserido nele.

Com a consideração dos fatos históricos, não se pode negar a importância das Revoluções inglesa, americana e francesa para o reconhecimento de direitos inerentes à pessoa humana, cada uma é claro contribuindo da sua maneira, sendo as duas últimas as que influenciaram as constituições do século XIX (Rubio, 1998, p. 82). E tais contribuições podem ser resumidas nas palavras de Maurizio Fioravanti (2003, p. 83):

Em poucas palavras, se pode afirmar que a revolução francesa confia os direitos e liberdades à obra de um legislador virtuoso, que é tal porque é altamente representativo do povo ou nação, mais além das facções ou dos interesses particulares; enquanto que a revolução americana desconfia das virtudes de todo legislador – também do eleito democraticamente ... e, assim, confia os direitos e liberdades à constituição, é dizer, à possibilidade de limitar ao

legislador com uma norma de ordem superior. (Fioravanti, 2003). Tradução livre.

Tanto a Declaração Francesa quanto as americanas são tidas como contribuições relevantes para o surgimento do Estado de Direito e para a constitucionalização dos direitos inerentes à pessoa humana.

Assim, vemos que o século XIX é marcado pelo Liberalismo, em que o direito à educação é tido como ponto de apoio, no qual houve uma grande influência francesa e um centralismo administrativo. Durante esse período é garantido o liberalismo europeu; contudo, o Brasil, não consegue adequar-se, e isso resulta na conversão em um projeto burguês de minorias. Época da educação para cidadania, onde a base da educação elementar no Brasil é proclamada universal, obrigatória e gratuita, mas não se viu materializada. Época em que consta no texto constitucional o “Tratado completo de educação da mocidade brasileira” (1823) – reflexo do texto de Condorcet (um autor ligado à história da instrução pública e da formação do cidadão republicano), respondendo à pauta francesa de três níveis de ensino: primário, segundo e terceiro. É quando os liberais brasileiros apostam na ideia de cidadão com um dos direitos básicos como o é a educação.

Em continuidade, considerando o século XX, podemos comentar sobre a importância da Declaração Universal dos Direitos do Homem, datada de 10 de dezembro de 1948, quando aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, período em que se destacou a internacionalização dos direitos humanos. A fixação dos direitos fundamentais em um contexto internacional, naturalmente ensejaria uma maior prevalência destes no contexto do ordenamento jurídico interno. Foi, portanto, quando os direitos fundamentais, passaram a ganhar relevo.

Ao serem proclamados pela ONU, tais direitos passam a ser enxergados sob uma ótica da necessidade, a isonomia passou a estar presente sempre ladeando esses direitos, e a previsão dos mesmos sempre buscando a limitação do poder estatal, para que pudesse prevalecer a liberdade individual. Se evidencia que a existência dos mesmos independe de qualquer vontade ou formalidade uma vez que eles são inerentes à pessoa humana, nenhum indivíduo, entidade, governo ou Estado tem legitimidade para retirá-los ou restringí-los.

Num passado mais recente, a União Europeia tem seu sistema de Direitos Humanos fundado na “Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais”, adotada em 1950, na cidade de Roma, Itália. Posteriormente, no ano de 1961, foi assinada a Carta Social Europeia que trata dos direitos econômicos e sociais.

Em Espanha, especificamente, as pessoas de Fray Bartolomé de las Casas e de Francisco de Vitória, já mencionados antes, se apresentam nas obras de (García, 2003) como ligados a teoria e prática dos referidos direitos.

Por tratar nossa investigação especificamente de Direitos Humanos de negros (os quilombolas) e indígenas, ao mesmo tempo que corroboramos com a ideia de Mello (2001), de que de modo geral os Direitos Humanos são concebidos de forma a incluir aquelas reivindicações morais e políticas que no consenso contemporâneo, todo ser humano tem o dever de ter perante sua sociedade ou governo, reconhecidas realmente como de direito, não podemos deixar de fazer menção à “Declaração Universal dos Direitos dos Povos”, aprovada no continente africano, em 1977 que expressa a necessidade de garantia à autodeterminação política, ao desenvolvimento econômico, à cultura, ao meio ambiente e aos direitos das minorias, com o anúncio dos princípios referentes aos direitos de todos os povos, com a preocupação de construir uma nova ordem internacional, mais solidária e cooperativa.

No mesmo continente foi instituída a Organização de Unidade Africana e assinada a “Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos”, em 1981. Cerca de dez anos depois, nos anos 90 é assinada a “Carta de Paris”, no âmbito da Conferência sobre a Segurança e a Cooperação na Europa, estabelecendo-se normas precisas sobre os direitos do homem e das minorias, além do conhecido “Pacto de São José da Costa Rica” que uniu inúmeras nações em torno do ideal de fortalecimento da defesa dos Direitos Humanos na América Latina.

Sendo o Brasil signatário de diversas Convenções realizadas no decorrer da história, verificamos que foi um longo caminho, que se iniciou timidamente até atingir o momento atual. Há muito o que se fazer, na tentativa de se efetivar estes direitos e não nos resta dúvida que está longe de ser o que almejamos e de que temos um longo e árduo caminho a percorrer. No período colonial, merecem destaque os portugueses Padre Vieira, de quem nos fala muito autores defensores dos índios e dos africanos, que

embora não colocassem em cheque a existência da escravidão, como a maioria das pessoas da época, denunciavam “casos” de escravidão considerados ilegais.

Todo o exposto, em nossa opinião, evidencia ainda mais o atraso secular brasileiro relativamente ao direito da educação, pois este só foi elencado no texto constitucional brasileiro, sob o prisma de direito social, como visto anteriormente, na Constituição de 1988, ou seja: a aplicabilidade do que é defendido nas declarações citadas só chega ao ordenamento jurídico do Brasil pelo menos 200 anos depois. E a ideia do sistema nacional de educação nem foi uma questão resolvida no Brasil no século XIX e nem nos primeiros anos do século XX. Um déficit acumulado até hoje.

2.4.2.1. Direitos Humanos de indígenas e negros ou simplesmente Direitos Humanos?

Para se entender os direitos humanos, é necessário reconhecer sua dimensão histórica, reconhecer o fato que eles não foram uma revelação para a humanidade, mas sim que foram construídos ao longo da história humana, a partir das evoluções, das modificações nas realidades social, política, industrial, econômica, enfim em todos os campos da atuação humana.

Los derechos humanos aparecen como un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humana, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional. (Luño, 1999, p. 48).

Se tivéssemos que elencar alguns critérios para se reconhecer um direito humano, poderíamos dizer que o direito deve ser fundamental, o que significa que por um lado é uma prerrogativa própria à qualidade humana, em razão da exigência de dignidade, e por outro é consagrado e por instrumentos internacionais e pelas constituições que o garantem; deve ser universal, e suscetível de uma formulação suficientemente precisa para dar lugar a obrigações da parte do Estado e não apenas para estabelecer um padrão.

Podemos considerar, portanto, de acordo com Antunes (2005, p.340), os direitos humanos como aqueles direitos que buscam a proteção da pessoa humana tanto em seu aspecto individual como em seu convívio social, em caráter universal, onde não se considere as fronteiras políticas que existem em decorrência de conquistas históricas e independentes de positivação em uma ordem específica.

Não existem distinções, ou ao menos não é para existir no contexto dos Direitos Humanos. Se levarmos em conta por exemplo a formação do povo brasileiro, não resta dúvida que esse corresponde a uma mescla de três matizes: índio, negro e branco, porém devemos atentar que no contexto dos Direitos Humanos a descendência da sociedade brasileira não é indígena, nem tampouco afrodescendente. Somos, nós brasileiros, descendentes de Seres Humanos que foram chamados e classificados como índios durante os primeiros contatos dos Europeus. Ou somos descendentes de Seres Humanos que em um determinado ponto da História foram escravizados e que alguns fugiram e formaram quilombos. Todos, sejam índios ou negros, Seres Humanos que convivem com diversos problemas que também são comuns aos “brancos”, desemprego, preconceitos, drogas, alcoolismo, violência, descaso, expulsão de suas terras e ausência de direitos mínimos de cidadania, onde destacamos a Educação.

Porém, até o final do Século XX, os conceitos de Direitos Humanos, se aplicados aos povos indígenas, aos negros e às mulheres foram materializados de forma desigual. No que se refere aos índios, a própria Carta Magna de 1988 estabelece proteção especial à cultura indígena para impedir a imposição de regras e comportamentos estranhos à sua organização social e cultural, ao mesmo tempo em que cria certas barreiras à elegibilidade e ao direito de votar. E os negros, em razão da sua condição jurídica de escravizados, não eram considerados cidadãos, sendo a eles vedada, portanto, a participação nos processos políticos formais. Isso ocorreu em todo o período colonial e imperial até a abolição da escravatura.

Não nos resta dúvida que indígenas e negros correspondem a uma parcela da população brasileira em desigualdade. Segundo as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira alcançou em 2011 o número de 195,2 milhões de habitantes, com existência de 896,9 mil indígenas em todo território nacional, somando a população residente tanto em terras indígenas (63,8%) quanto nas cidades (36,2%).

Entre as regiões, o maior contingente está na região Norte (342,8 mil indígenas), e o menor na região Sul (78,8 mil). Considerando a população indígena residente fora de terras indígenas, a maior concentração está no Nordeste, 126,6 mil.

Vale ressaltar que a população indígena, apesar de se constituir na menor categoria populacional de cor/raça, apresentou a maior taxa de crescimento dentre todas

as categorias desde 1990. Segundo o IBGE (2005), algumas possibilidades não excludentes podem explicar o fenômeno, como: o crescimento vegetativo dos indígenas, ainda que numa magnitude insuficiente para justificar o expressivo aumento; a imigração internacional originária dos países limítrofes que têm alto contingente de população indígena, como Bolívia, Equador, Paraguai e Peru; e o aumento da proporção de indígenas urbanizados que optaram por se declararem indígenas e que antes se classificavam em outras categorias, que pode ser verificado comparando-se o crescimento para as categorias de cor ou raça nos dois períodos, 1991/2000 e 2000/2010, o que nos permite detectar mudanças significativas nas quantidades de pessoas que se declararam indígenas entre os Censos Demográficos. Em 2000, as declarações indígenas aumentaram substancialmente em relação a 1991, enquanto, em 2010, mantiveram-se em patamares similares a 2000. Do total, como já mencionado anteriormente, 817,9 mil se autodeclararam índios no quesito cor ou raça e 78,9 mil, embora se declarassem de outra cor ou raça, principalmente parda (67,5%), se consideram indígenas pelas tradições e costumes.

Existem também no Brasil 96,7 milhões de negros. E a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) estima a existência de 3.900 comunidades quilombolas em todo o país, acrescentando a esta estimativa a de que tais comunidades corresponderiam a 325 mil famílias, numa razão de pouco mais de 80 famílias por comunidade.

De acordo com o censo 2010, 8,5% da população brasileira é extremamente pobre. Neste grupo incluem-se famílias sem rendimento ou aquelas que vivem com renda per capita de até R\$ 70,00 (setenta reais), das quais 70,8% são negras, 50,9% moram na área rural, 60% concentram-se na região Nordeste, características que coincidem com a população quilombola e também com a indígena que vimos investigando.

Verificamos que de maneira geral, a proporção de pessoas abaixo da linha da pobreza diminuiu entre 2001 e 2008 para todos os grupos cor/raça. Vale comentar que sendo um país marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas, políticas e educacionais, o Brasil viveu nas últimas décadas o crescimento do acesso ao ensino fundamental, mas ainda insuficiente para garantir a universalização da escola obrigatória. Houve também um incremento no número de anos obrigatórios, passando

de quatro (antigo ensino primário) para oito anos (antigo ensino fundamental), depois para nove anos (ensino fundamental de 6 a 14 anos) e, por fim, para treze anos (4 a 17 anos). Esta última mudança, presente na emenda constitucional 59, promulgada em 2009, definiu o ano de 2016 como prazo para que todas as crianças e jovens da faixa etária de 4 a 17 anos estejam dentro da escola. Mas a universalização do atendimento escolar, mesmo para a antiga faixa de ensino obrigatória (7 a 14 anos), não ocorreu, mantendo cerca de 821 mil crianças e adolescentes fora da escola. Na faixa etária de 4 a 17 anos, são mais de 4 milhões de crianças e jovens fora da escola. Na maioria dos estados do Nordeste, o índice de conclusão do ensino fundamental é inferior a 40%. Para todas as regiões, quanto maior a série frequentada, maior a defasagem média dos alunos (Haddad, (2008)).

O País apresentava em 2010 a maior taxa de repetência na educação básica da América Latina (18,7%), segundo a Unesco (2010), e a maior taxa de evasão escolar do Mercosul (3,2% para o ensino fundamental e 10% para o ensino médio), segundo a Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2010). Tal realidade leva a que pouco mais da metade dos alunos que entram no ensino fundamental consigam chegar ao final do ensino médio. Problema que se agrava nas regiões mais pobres, entre a população negra e entre as comunidades que vivem nas áreas rurais do país.

Entre os fortes diferenciais de escolarização da população segundo situação de domicílio, destaca-se que a média de anos de estudo da população urbana é de 8,7 anos, contra 5 anos de estudo da população rural. Outro elemento importante a ser observado, entre as desigualdades de cor/raça na educação, é a forte seletividade na educação básica, na qual os meninos negros são os mais atingidos pela exclusão escolar. No ensino superior, enquanto entre a população geral há aproximadamente 10% de pessoas com mais de 15 anos de estudo, esse percentual cai para 4,11% em relação à população negra e é de apenas 0,5% entre o total da população indígena.

Como demonstram os dados transpostos acima, a expansão do acesso à educação infelizmente não veio acompanhada de uma educação de qualidade, fazendo com que grande parte das crianças e jovens que passam pela escola não consigam alcançar os níveis mínimos de aprendizagem em leitura, escrita e matemática, o que é apontado por institutos de pesquisa nacionais e por pesquisas internacionais comparativas. Isso explica por que 20,3% da população brasileira é considerada analfabeta funcional – ou

seja, há cerca de 30 milhões de pessoas que não conseguem interpretar textos simples (PNAD/IBGE/2011). Na região Nordeste, o problema atinge mais de 30% da população, enquanto que na região Sudeste o percentual fica em 15%.

Conforme pode ser observado, 3,1% das crianças de 6 a 14 anos – faixa etária referente à etapa obrigatória do ensino fundamental – estão fora da escola, segundo o Censo 2010. São 821.126 crianças de 6 a 14 anos: a maioria delas negras, indígenas, quilombolas, deficientes, pobres, sob risco de violência e exploração. Desse total, cerca de 512.402 são negras, o que explicita, mais uma vez, o desafio da desigualdade racial na educação (IBGE/Censo 2010).

Apesar da melhoria dos indicadores nos últimos anos, o analfabetismo entre jovens negros de 15 a 29 anos é quase duas vezes maior do que entre brancos – taxa que era três vezes maior no início da década (Unicef/2009). A brecha aumentou entre brancos e negros nas faixas etárias superiores. De acordo com dados do IBGE, apenas 26 em cada 100 alunos das universidades do país são negros. Apesar de ainda muito inferior, o aumento do acesso da população negra ao ensino superior foi de 232% na comparação entre 2000 e 2010.

O aumento no acesso à formação universitária reflete as políticas afirmativas implementadas pelo governo nos últimos anos, em resposta às reivindicações históricas do movimento negro no país, mas os dados apontam uma enorme defasagem, visto que, de cada cem formados, menos de três, ou 2,66%, são pretos, pardos ou negros.

É importante observar que nos documentos oficiais não se nega a existência de grandes desafios com relação às minorias na efetivação de seus mais variados direitos, mas na educação, apesar de ser considerada como a estratégia para o enfrentamento das diversas desigualdades, discriminações e violências de gênero presentes no cotidiano e para o acesso das mulheres e homens a outros direitos humanos é ainda bastante lenta a propositura em prática da legislação conquistada com os movimentos negro e também indígena nesse âmbito.

Falar de minorias étnicas é, na maioria das vezes, falar da pertença de determinados grupos que adquirem certa relevância no plano das desigualdades sociais, das identidades culturais e das formas de ação coletiva. As minorias indígenas e de quilombolas que nos referimos, aparecem geralmente associadas a uma condição social

desprivilegiada, a um padrão de valores e costumes contrastantes com as demais culturas.

O autor Rosinaldo Silva Sousa (2001), afirma que a maneira como é trabalhada a igualdade entre os homens pelos princípios dos direitos humanos, tem uma base totalmente etnocêntrica. Diz ele: É justamente partindo do reconhecimento da diferença como constituinte de uma subjetividade inalienável dos sujeitos sociais que a antropologia pode contribuir para a elaboração de contra discursos, capazes de se contrapor ao discurso universalista ocidental. (Sousa, 2001).

A partir desse princípio, as causas indígena e negra tomam por base a diferença, para garantir a luta com os Direitos Humanos, que ao mesmo tempo se consegue mostrar ao mundo suas lutas e reafirmar suas identidades.

Uma corrente importante da concepção antropológica se expressa no relativismo cultural. Não se dá uma apreciação de homens ou povos “cultos” ou “incultos”; não há culturas “melhores”, nem “piores”; nem “inferiores” ou “superiores”. Há culturas diferentes. Sem embargo, este relativismo cultural não leva a um relativismo ético que não é aceitável para a convivência humana. Nem tudo vale, nem se pode eludir a responsabilidade moral de cada ser humano (...) tem uma responsabilidade para algo; esse algo é o bem-estar e a dignidade do outro. Todas as formas de existência humana, qualquer que seja seu grau de desenvolvimento, expressam formas de cultura que são diferentes respostas ao problema da vida. (Ander-Egg, 2009). (Tradução livre).

2.4.2.2. Direito à Educação no Brasil e a Educação em Direitos Humanos

Introduziremos esse tópico fazendo um breve resumo cronológico da educação brasileira.

À época do descobrimento, a Companhia de Jesus começa com métodos de alfabetização com intuito de mudar hábitos, se trabalhou um ensino mais culto para os filhos dos colonos e para os indígenas, leitura, escrita e poucas operações. Passamos por um período marcado por ausência de discussão e em 1759 existiam 17 colégios e escolas de primeiras letras. A partir do ano de 1807 houve investimento no ensino técnico; Cerca de 15 anos mais tarde, em 1822, o ensino passa à instituição e o ensino primário é obrigatório e em 1834, para o Estado é passada a responsabilidade, matéria da CF de 1824.

No período de 1889 a 1929, meio século mais tarde, 65% da população era de analfabetos. Tal situação levou à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, à valorização do ensino profissionalizante e também à realização de uma campanha de alfabetização no ano de 1947.

Em pleno regime ditatorial (1964-1984), o ensino superior privado ganha espaço, e se cria o vestibular. Com o final da ditadura, o ensino passa a ser discutido de forma mais ampla e democrática e a CF de 1988 contempla a educação como princípio do Direito universal e para todos que foi fortalecido com a LDB em 1996, onde levou-se em consideração a gestão democrática do ensino público e a progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares.

Tal explanação, ajuda-nos a compreender que muito embora, no Brasil, o direito à educação tenha sido acolhido desde a constituição imperial de 1824, quando se preconiza "a gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos" (art. 179, inciso 32) e a instalação de "colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e artes" (art. 179, inciso 33). E, posteriormente, a Constituição republicana, de 1891, cuidando do tema educação no capítulo dedicado à declaração dos direitos, preconiza no seu art. 72, § 6º: "a laicidade do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos". E que, a estreia, no ordenamento brasileiro, dos direitos sociais e econômicos, deu-se com o documento constitucional de 1934, que dedica à educação um capítulo à parte e lhe dá destaque de direito, nos termos do seu art. 149, tratamento que é ampliado com o texto da Constituição de 1937, com a consideração da necessidade de tutela da infância e da juventude, onde se dedicam ao tema os artigos 129, 130 e 131, instalando "a obrigatoriedade do ensino primário e fortalecendo a garantia da gratuidade". Porém, tal ampliação nunca foi efetuada em virtude de sua suspensão, na conformidade da regra permissiva contida no seu art. 171, que contribuiu para a instalação do período autoritário que tivemos.

A Lei Magna de 1946 também cuidou do tema, mantendo a educação no *status* de direito de todos, além de "se inspirar nos princípios de liberdade de solidariedade humana" (art. 166). Reconheceu, ainda, a liberdade de iniciativa do particular, fortalecendo a garantia do ensino privado (art. 167). E a Constituição de 1967, com a Emenda n. 1/69, tratou da educação em seu Título IV, sob a rubrica "da família, da educação e da cultura", subordinando-a ao "princípio da unidade nacional e aos ideais

de liberdade e solidariedade humana", elevando-a "a direito de todos e dever do Estado" (art. 176), quiçá com influência do tratamento dado ao tema nos Pactos cinquentenários⁶⁵.

Tratando-se, o tema dos direitos fundamentais, de uma já tradição pátria, a mesma foi seguida pela Constituição cidadã de 1988. De acordo com Caggiano, além de modernizá-lo, deu-lhe precedência, com seu posicionamento logo no Título II, e aqui fazemos referência também ao preâmbulo. Ademais, ampliou o elenco já preconizado pelos antigos documentos, envolvendo os direitos da segunda e da terceira geração, dando enfoque à categoria dos coletivos e sociais e oferecendo nuances de extrema contemporaneidade ao sistema de tutela engendrado (2009).

Podemos acrescentar que, após o advento da Constituição Federal de 1988, a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien-Tailândia, 1990) e a Conferência de Cúpula de Nova-Delhi (1993) indicaram a necessidade de construção de um novo modelo de gestão educacional capaz de assegurar, para todos, uma educação básica de qualidade, vista como uma das condições essenciais do desenvolvimento humano, corroborando com o tratamento dado pela Carta Magna, a qual, pode-se dizer, é o eixo norteador de todo o sistema de educação no Brasil, legitimado por leis específicas que tentam viabilizar políticas aptas a contribuir para o crescimento da educação pública no país.

Devemos, de acordo com nossa Carta Magna, entender o Direito à educação como um direito fundamental de natureza social. O referido direito deve ser priorizado, bem como melhor satisfeito. E, na condição de Direito Fundamental Humano, a Educação não poderá, como adverte o PIDCP, em sua segunda parte, artigo 5º, item 2, ser restringido ou menosprezado.

Artigo 5º

(...)

2. Não pode ser admitida nenhuma restrição ou derrogação aos direitos fundamentais do homem reconhecidos ou em vigor em todo o Estado Parte no presente Pacto em aplicação de leis, de convenções, de regulamentos ou de costumes, sob pretexto de que o presente Pacto não os reconhece ou reconhece-os em menor grau.

⁶⁵ PIDCP e PIDESC

Assim sendo, é inegável que hoje o direito à educação está elencado no catálogo dos direitos humanos fundamentais, já expresso como tal nos Pactos “aniversariantes”, e mais especificamente no PIDESC. Segundo Caggiano (2009), destaca Robert Alexy, como características ou qualidades (como preferimos chamar) do Direito à Educação, a natureza de "direitos morais", porquanto contam com a "universalidade" em sua estrutura e a postura de direitos de todos contra todos; a qualidade de "direitos preferenciais", porquanto fundamentam, exatamente, o direito dos homens à sua tutela pelo direito positivo; e o caráter de "fundamentalidade do interesse ou carência protegida", que exige e implica a "necessidade de respeito, sua proteção ou o seu fomento pelo direito".

Ademais, a referida autora considera as duas facetas do Direito à Educação (como direito de primeira e segunda geração), o que o encaixa como uma realidade social e também individual. Fortalecido pela qualidade de direito de segunda geração, o direito à educação passa a um conteúdo multifacetado, tendo como objetivo além do direito à instrução como um processo de desenvolvimento individual, oferecer aos integrantes da comunidade social instrumentos para alcançar seus fins. Foi a partir da eclosão dos direitos sociais e econômicos que se incrementou o Direito à Educação com o direito a intervenções juridicamente organizadas e executadas em termos de um processo de formação da sociedade, no modelo de políticas educacionais.

Incumbe ressaltar que tal incremento ocorre sem que se abandone a imposição de salvaguarda das prerrogativas inerentes ao ser humano (direitos de primeira geração), proclamadas nas declarações americanas e no documento francês de 1789. Entendendo o Direito à Educação como manifestação essencial do universo indivisível, interdependente e inter-relacionado a todos os direitos humanos reconhecidos, nítido é que a carência e insuficiência deste afeta e desvirtua os demais direitos. A Educação é um instrumento básico para combater as desigualdades sociais, através do qual se busca o acesso efetivo dos bens e valores da cultura, observando o princípio de igualdade de oportunidades; é, portanto, como afirmam diversos escritores, bem como organismos internacionais, a tarefa mais importante das nações.

Afirma o estadista Jacques Delors que “da educação depende em grande medida o progresso da humanidade... Hoje está cada vez mais enraizada a convicção de que a educação constitui uma das armas mais poderosas de que dispomos para inventar o

futuro...” (tradução livre). Educar é uma tarefa de todos, família, igrejas, partidos políticos, sindicatos, associações voluntárias, dos meios de comunicação, das empresas, não se limitando a essas instituições; pelo contrário, estende-se a uma grande variedade das mesmas. Cabe ressaltar que a educação, que é um direito, é também um dever de todos e deve ser tratada como prioridade porque esta é condição da cultura, da liberdade e da dignidade humanas. Entendendo-se, portanto, a educação como um dever, consideramos, de acordo com o PIDESC, que o indivíduo é chamado a assumi-la, esforçando-se pela promoção e respeito dos direitos reconhecidos no já referido Pacto.

Hoje, em conformidade com a agenda do século XXI, a priorização da educação deve levar em conta, entre outros pontos e além da participação da sociedade na ação educadora, como comentado anteriormente, superar toda forma de discriminação, tratando as questões dos mais vulneráveis, com vistas a igualar as oportunidades para os “marginalizados” que, em um consenso regular dos países, são os pequenos camponeses, os indígenas, os afrodescendentes, os trabalhadores informais e as mulheres pobres. A educação se destaca, portanto, como base fundamental para que tais povos reconquistem suas dignidades.

2.4.2.3. Educação em Direitos Humanos (EDH): Entendimento e Normativa

Entendemos a Educação em Direitos Humanos como parte da democratização das sociedades, devendo está comprometida com os problemas sociopolíticos destas. E como tal, deve ser transmitida em todos os níveis educativos (formal, não-formal e informal) para de fato ter utilidade.

Corroboramos tanto com a ideia de Educação plena em direitos humanos, como com a distinção feita por José María Enrique Sanchez et al, entre ensinar e educar em Direitos Humanos (2014). Os referidos autores orientam como passar de ensinar os direitos humanos”, como mera transmissão de conhecimentos, a “educar em direitos humanos” como um processo-transformativo, no qual processo e resultado se retroalimentam mutuamente. (Enrique Sánchez, et al, 2015); (Pando Ballesteros, 2016).

A EDH responde aos requerimentos das entidades internacionais que através de convênios entre os países vêm implementando nos sistemas educativos dos mesmos a obrigação de tratar de matérias destinadas a formar em valores e direitos humanos. Tal obrigação se dá a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e do

Pacto de Direitos Sociais, Econômicos e Culturais de 1966. E desde o ano de 1960, a ONU e mais especificamente a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) já produziram um vasto material a esse respeito. Com o referido material, fruto das Conferências realizadas periodicamente, de maneira progressiva se avança no entendimento da EDH.

Inicialmente, em 1993, o principal objetivo é que fossem incluídos, direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o império da lei como temas dos programas de estudo em todas as instituições acadêmicas. No ano seguinte se pedia a introdução em todos os níveis de ensino, uma autêntica educação cívica que compreendesse “ os fundamentos éticos, religiosos e filosóficos dos direitos humanos, as fontes históricas e a evolução dos ditos Direitos, [...], os fundamentos da democracia e seus distintos modelos institucionais [...]” (Pando Ballesteros, 2016). Nesse mesmo ano de 1994, foi proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, o “Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos”, seguindo o sugerido na Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, cujo o Plano de Ação para o Decênio determinava a inclusão de temas e questões fundamentais relacionadas com os direitos humanos nos programas de capacitação técnica e profissional, nos códigos de conduta profissionais ou nos procedimentos de funcionamento, assim como em todos os níveis de ensino. O referido Decênio (1995 -2004) resultou num Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, o qual vem sendo desenvolvido desde 2005, tendo sido dividido em três etapas⁶⁶. Em 1995 o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, destacava que a educação devia fomentar a autonomia e a responsabilidade pessoal, devendo esta ter relação com o reconhecimento do valor do compromisso cívico, da associação com os demais para resolver os problemas e para trabalhar por uma comunidade justa, pacífica e democrática. A UNESCO publicou no ano de 1996 o informe “A Educação encerra um tesouro: informe à UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação no século

⁶⁶ Na primeira etapa que iniciou em julho de 2009, depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior, com a tentativa de introduzir a EDH na educação primária e secundária; A segunda, no período de 2010-2014 se deu continuidade à primeira fase, estando centrada nas mesmas fases de ensino e também nos programas de capacitação de professores e outros profissionais, sobre Direitos Humanos; Atualmente estamos na terceira fase que compreenderá o período 2015-2019 e que tem como finalidade a criação de uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, transformando conhecimentos, técnicas de ensino e atitudes. (Pando Ballesteros, 2016).

XX” no qual chamava atenção para o fato de que o sistema educativo deveria preparar os indivíduos para participar ativamente, durante toda sua vida, na sociedade e na vida pública. Nesse mesmo ano, na Declaração de Antigua, Guatemala, sobre Direitos Humanos e Cultura da Paz, se destacava a importância de promover através da EDH uma atitude permanente de respeito aos referidos valores e princípios. Em 1997, com a Declaração Universal sobre a Democracia, adotada no Cairo, se adverte que “a sociedade democrática deve comprometer-se em benefício da educação no sentido mais amplo do termo, e em particular na educação cívica e na formação de uma cidadania responsável” (Pando Ballesteros, 2016) (Tradução livre) para lograr um clima e uma cultura democrática que se faziam tão necessários.

Como vimos, na transição do século passado a esse, a ONU e a UNESCO estiveram e estão empenhadas para desenvolver a EDH em escala mundial.

2.5. Um breve resumo das escolas brasileiras na atualidade

Encontramos diferenças, as vezes “gritantes” nas escolas brasileiras, que variam do nível de escolaridade dos professores a questões de infraestrutura. Podemos dizer que o fato de ser uma escola da zona rural, por exemplo, ou fazer parte de diferentes regiões, como é o caso do Nordeste, pode evidenciar ainda mais as disparidades.

Especialmente com relação ao segundo ponto considerado, comprovando isso, temos o resultado de um estudo feito em 194.932 escolas brasileiras, com a utilização de dados do censo escolar de 2011, por pesquisadores da UnB (Universidade de Brasília), e da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), no ano de 2013, intitulado "Uma escala para medir a infraestrutura escolar"⁶⁷, com uma publicação tratando do tema na Revista de Serviço Público em 2014, com o título “A Infraestrutura das Escolas Públicas Brasileiras de Pequeno Porte”, onde divulgaram que somente 0,6% das escolas brasileiras têm infraestrutura próxima da ideal para o ensino, ou seja, possuem biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, laboratório de ciências e dependências adequadas para atender a estudantes com necessidades básicas,

⁶⁷ Dados pormenorizados a respeito podem ser encontrados nos links: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/06/04/menos-de-1-das-escolas-brasileiras-tem-infraestrutura-ideal.htm> e <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/129> Acessado em 05 de julho de 2017.

enquanto 44% das instituições de educação básica contam apenas com água encanada, sanitário, energia elétrica, esgoto e cozinha em sua infraestrutura.

A infraestrutura considerada ideal está de acordo com a presença nessas escolas dos itens constantes como mínimos no índice CAQi, elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O valor estimado pelo MEC, do CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial) com base no PIB (Produto Interno Bruto) de 2008 para os primeiros anos do ensino fundamental era de R\$ 2.194,56. O Estado do Ceará estava entre os nove que trabalharam no período da referida pesquisa com cerca de 78% desse valor por aluno.

Vale ressaltar ainda, como atual problema enfrentado pelas escolas brasileiras, e que está diretamente relacionado com nossa investigação é a implementação da Lei 10.639/2003, voltada para a educação da história e cultura afro-brasileira e africana e da Lei 11.645/2008, voltada para a educação da história e cultura indígena. Essas duas leis têm como objetivo demonstrar a importância dos dois grupos nelas tratados, na história e cultura do Brasil e as contribuições dos mesmos, na tentativa de reverter o imaginário de preconceito que os colocam como não possuidores de cultura, de contribuições de toda uma história que dignifica seus povos. Como já comentado, porém nunca é demasiado dizer que esses dois grupos populacionais, são os que historicamente têm ocupado os piores índices sociais e um modo de se combater isso seria a partir de ações para implementação das referidas leis, o que ainda acontece muito timidamente, pois o que percebemos com a atual conjuntura da política brasileira, é que tem se pretendido eliminar as especificidades dos grupos, diluindo as diferenças, buscando homogeneizar a sociedade e ocultar as desigualdades que são baseadas na cor, na etnia, nas condições de vida, nas condições de renda.

Pensar nessa legislação e promover a igualdade entre brancos, negros, indígenas, em que todos se sintam possuidores de direitos é uma forma também de evitar hierarquizações. É possibilitar que todos, no ambiente escolar, se sintam reconhecidos, pois um aspecto do racismo e do preconceito que ali se manifesta é justamente sobre a desvalorização da cultura afro-brasileira e africana. Nesse contexto, os sistemas de ensino precisam reconhecer que essas leis contribuem para a permanência no sistema escolar, para diminuir as violências entre os estudantes e para que esses aprendam que são parte integrante dos que contribuíram e contribuem para a formação nação

brasileira. Não é à toa que muitas das recomendações feitas ao Brasil, conforme o rascunho do relatório da Revisão Periódica Universal (RPU) de direitos humanos pela qual o Brasil passou no último cinco de maio, em sua 27^a Sessão, e que foi disponibilizado dia nove de maio pela Organização das Nações Unidas (ONU), estão relacionadas com as leis 10.639/2003, e 11.645/2008. É, portanto, uma pauta urgente a implantação das duas leis.

No trabalho referido anteriormente, os pesquisadores distribuíram as escolas em quatro categorias (elementar, básica, adequada e avançada), e de acordo com essa classificação as escolas indígena e quilombola de Aquiraz estariam situadas entre a básica e a adequada, tendo em vista a não existência de biblioteca e tampouco de quadra esportiva ou parque infantil na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Raimundo da Costa, porém ambas com acesso à internet e com modernos equipamentos como copiadoras e computadores.

2.6. A educação nas Diretrizes Curriculares de Educação Básica no Brasil

A diversidade cultural, no Brasil, tratada atualmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, não é um tema novedoso, pois essa já vinha sendo problematizada pelos movimentos sociais indígenas e de negros, bem como os movimentos de educação popular. No debate recente apenas vem se evidenciando a presença dos sujeitos historicamente oprimidos e excluídos socialmente.

Célestin Freinet, por sua vez, embora não utilizando da nomenclatura intercultural, praticava tal educação, desde França no início do século XX, com a utilização de suas técnicas, promovendo a partir delas, uma interação entre seus alunos e diversos outros de diferentes partes do mundo, com culturas bastante distintas. E diante das demandas da educação pública brasileira por uma educação crítica, com um cunho mais social e político, após o período ditatorial, para reduzir as desigualdades sociais, a pedagogia de Feinet (especialmente a técnica do texto livre) se evidenciou no Brasil, como uma continuidade de do trabalho de alfabetização iniciado por Paulo Freire, para quem a educação parte da realidade social onde as estruturas dominantes tratam os educandos como oprimidos, sendo esses não só os pobres, mas todos aqueles

discriminados e excluídos, historicamente impedidos de uma vida digna e de exercerem sua cidadania.

2.6.1. Educação Diferenciada

O Direito à Educação Diferenciada surge com a Constituição Federal de 1988, e tem amparo legal em dois de seus artigos: Art. 210. §2º. que assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, e Art. 231. No qual 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. (Brasil, 1988). E também na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que estabelece como princípios, dentre outros, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização do profissional de educação escolar; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, os quais citamos, especialmente os dois últimos, por considerarmos que se apresentam como uma grande oportunidade de alcançarmos resultados positivos com a escolha das duas pedagogias (Paulo Freire e Freinet) para melhoria das novas práticas para a escolas que investigamos.

O modelo de escola para atender à Educação Diferenciada é tal que proporcione a interação de toda a comunidade educativa (pais, alunos, professores, líderes comunitários) em conformidade com a realidade da cultura local.

É muito comum posicionamentos de que a Educação Diferenciada no Brasil, se apresenta como um “adorno exótico da educação nacional” (Grupioni L.D., 2010; Valério, 2015), onde somente é permitido uma adaptação de um modelo de programas universais para aplicação em contextos totalmente distintos, quando na verdade a preocupação deve ser com uma adequação dos referidos programas.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, o MEC passa a abordar a Educação Diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Essa educação aparece como um direito indígena.

Nos que diz respeito à Educação Escolar Indígena, as determinações dos artigos 78 e 79 da LDB, representaram um grande avanço. No Art.78 temos que a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, tendo como objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Com o Art. 79 se define como competência da União, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da Educação Escolar Indígena, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, com o intuito de:

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.

No entanto, a criação das Escolas indígenas no Brasil, em 1999, evidenciava uma visão ainda distante da interculturalidade. No caso específico da Escola Diferenciada de Aquiraz, tentamos desde o início chamar a atenção para a necessidade de se transpor da visão multicultural para a intercultural no município, no sentido de que a escola compreendesse a importância de se colocar em marcha uma prática educativa inter e transcultural, para a qual é imprescindível envolver os alunos num processo de promoção da interculturalidade para o desenvolvimento da comunidade e do próprio município que é poliétnico.

Conforme o censo realizado em 2010, existem no Brasil 2.836 escolas indígenas, estando estas vinculadas administrativamente 1.508 aos municípios (53,17%) e 1.308 aos estados (46,13%), nas quais estudam 194.449 estudantes indígenas, distribuídos

pelos 25 estados da federação que no ano de 2010 registravam escolas indígenas. (Brasil, 2013).

Esses estudantes estavam distribuídos, conforme a *Tabela 2* na situação de matrícula que segue:

Tabela 2 – Matrículas dos estudantes indígenas no Brasil (2010)

Situação de Matrícula	Nº de alunos	%
Educação Infantil	19.565	10%
Ensino Fundamental Total	151.160	77,5%
Anos iniciais (72,7%)		
Anos finais (27,3%)		
Ensino Médio	10.004	5%
Educação de Jovens e Adultos	15.346	7,5%

Fonte: Elaboração própria

Como pode ser verificado no quadro acima, ainda há um grande desequilíbrio na progressão dos anos de estudos, pois os estudantes indígenas estão muito concentrados na modalidade de Ensino Fundamental, enquanto no Ensino Médio, estão apenas 5% deles. Para uma mudança nesse quadro, se apresentam dois importantes pontos, a ampliação de programas de formação de professores indígenas e a construção, reforma, e providencia de equipamentos e materiais didático-pedagógicos que permitam o exercício e a prática da educação intercultural e diferenciada de qualidade. (Brasil, 2013).

Considerando tais necessidades, constatamos que mesmo tendo se chegado ao século XXI, com uma grande preocupação ainda com uma educação para a multiculturalidade, ao menos os programas de formação de professores indígenas tiveram grande avanço. O MEC, em 2005, criou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), para os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Médio, onde em breve teremos mais de 1,5 mil professores indígenas licenciados. Porém para o cumprimento efetivo da lei, faz-se necessário que os cursos de formação de professores proporcionem aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, além de uma avaliação que leve em consideração a realidade cultural e social dos

estudantes garantindo o direito à educação escolar, que para ser efetivado necessita de uma maior democratização do acesso, de assistência estudantil para a permanência do estudante na escola e da qualidade social do ensino para conclusão com sucesso dos estudos realizados nas escolas diferenciadas.

Tudo isso, desenvolvido com base numa concepção e prática de educação em direitos humanos, ajudarão a eliminar toda forma de preconceito e discriminação, promovendo entre outros direitos constates das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos⁶⁸ a dignidade humana.

2.6.2. Educação Quilombola

De acordo com o censo de 2010, existem no Brasil 1.912 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, das quais 1.889 são públicas (109 estaduais, 1.779 municipais, e 1 federal) e 23 de iniciativa privada. Estavam matriculados na Educação Básica, nesse período, 210.485 mil estudantes em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, dos quais 207.604 nas escolas públicas (42.355 estavam nas estaduais, 165.168 nas municipais e 91 na escola federal), e 2.881 nas privadas.

Do total de alunos matriculados no Brasil, conforme o censo de 2010, 15,2% encontrava-se no Norte do país, 68% no Nordeste, 10,9% na Região Sudeste, 3,1% no Sul e 2,8% no Centro-Oeste. (Brasil, 2013).

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, destacou-se a consciência das comunidades quilombolas do seu direito à educação e à escola. Direito esse, negado ao longo da história das comunidades e timidamente reconhecido.

Com a produção de legislações, ações e políticas voltadas para questões quilombolas, no Brasil (reconhecimento das suas identidades, memória, cultura) é que a política educacional começa, aos poucos, compreender que a Educação Escolar Quilombola vem, desde sempre, sendo negada como um direito. Porém continua, seja na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores ou na produção teórica educacional, sendo invisibilizada ou tratada de forma marginal. É a partir das pressões dos Movimentos Quilombola e Negro que evidenciam essa problemática como uma importante questão social e educacional.

⁶⁸ Parecer CNE/CP nº8/2012.

Nas comunidades quilombolas, como é o caso Lagoa do Ramo e Goiabeiras, a maioria das crianças se encontram na escola, porém mesmo tratando-se de uma escola quilombola, tem sido preocupante a invisibilidade tanto no espaço escolar como nos Planos Políticos Pedagógicos, de temas relacionados à cultura quilombola e afro-brasileira. É necessário fortalecer a identidade cultural em ambientes escolares para que, não se reproduzam manifestações de preconceito e racismo, e para que seja essa um elemento central dos projetos da escola da comunidade.

A Educação Quilombola tem como objetivo fortalecer os sistemas municipais, estaduais e do Distrito Federal de educação, envolvendo o apoio à coordenação local na melhoria de infraestrutura, formação continuada de professores que atuam nas comunidades remanescentes de quilombos, visando a valorização e a afirmação dos valores etno-raciais proporcionando instrumentos teóricos e conceituais necessários para compreender e refletir criticamente sobre a educação básica oferecida nas comunidades quilombolas. Tem como ações específicas: Formação de professores em educação quilombola; Produção e distribuição de material didático; construção de escolas quilombolas, com vistas a dotar de infraestrutura básica as comunidades quilombolas para realização de educação de qualidade.

Em geral, a escola não pode mais permanecer atuando de maneira ideológica, no sentido de que todos têm a mesma oportunidade de uma escola pública de qualidade por exemplo. Defendo, contrário ao posicionamento de Carril (2017), que sim, somos todos iguais em direitos, mas ao mesmo tempo levanto a bandeira de que deve ser mantido o respeito às diferenças, evitando a neutralidade nos conteúdos curriculares das escolas e respeitando o contexto local. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior. (Brasil, 2012, p. 26)

Nesse sentido, nossa contribuição será o ponta-pé inicial para a formulação de uma proposta pedagógica para a educação quilombola interdisciplinar, onde se comuniquem educação, antropologia e outras ciências que possam contribuir para o desenvolvimento de um currículo pertinente a essa realidade.

2.6.3. Educação para Direitos Humanos

Surge a Educação para Direitos Humanos, num contexto de afirmação da universalidade dos Direitos Humanos, pautando-se numa concepção de igualdade que não se dava na prática porque não alcançava negros e indígenas por exemplo, além de os processos históricos apontarem para muitas situações de violação dos referidos direitos. Com isso, vários organismos internacionais, vêm de maneira sistemática, ampliando a pauta dos Direitos Humanos bem como sua regulamentação, tendo passado a EDH a ser considerada como um dos direitos básicos da Cultura de Direitos que se pretende universalizar.

O objetivo da EDH é de formar as pessoas de todas as idades para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo o direito dos demais. Trata-se de uma educação compreendida como promotora e garantidora do desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, devendo se constituir como projeto coletivo, compartilhado por toda comunidade educativa. Para tanto, a EDH requer a construção de concepções práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana (Brasil, 2013).

2.1.1.1. Direito Humano à educação nos últimos 25 anos no Brasil

Os Direitos Humanos ganham força com o processo de redemocratização nos anos 80, com os movimentos organizados contra as violações desses no período ditatorial (1964/1985). O Direito humano à educação, especificamente, é impulsionado com o movimento para a união dos/as estudantes, visando a uma educação popular, em favor da democratização do sistema educacional.

Em essência a educação é um pré-requisito da qualidade humana; é uma exigência para a dignidade humana. Todos os seres humanos são dignos de respeito e têm direito a uma vida digna e honrada. Como comentado anteriormente, estamos

tratando de um direito universal; um dos direitos essenciais (Educação, Saúde, Moradia, Trabalho, Cultura...); um dos direitos responsáveis por trazer a dignidade dos indivíduos; um direito reconhecido e consagrado em Instrumentos internacionais com pelo menos meio século de existência, caso consideremos apenas os dois pactos (PIDCP e PIDESC) e, em Constituições; um direito capaz de promover uma cultura de convivência com as diversidades (de gênero, sexual, étnico-racial e religiosa, eliminando todas as formas de discriminação e preconceito); um direito que tem como objetivo garantir em todos os níveis e etapas de ensino o acesso, a permanência, a aprendizagem e o atendimento às especificidades dos estudantes do campo, indígenas e negros, visando à efetivação do direito à educação. Tal direito, é protegido pela Constituição e algumas outras leis.

A Constituição Federal de 1988 (Constituição Cidadã), como primeira grande legislação que fundamenta a EDH no país, determinou a proteção a todas as manifestações culturais, fazendo respeitar expressamente as culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, merecendo destacar-se aqui o caso dessa última, pois são reconhecidas pela primeira vez na referida Carta Magna, o que, de acordo com Maurício Arruti (1997), deveu-se muito ao avanço das políticas indígenas e indigenistas.

A partir da Constituição de 1988, tivemos muitas leis que contribuíram para a evolução da EDH. Sintetizaremos aqui os últimos 25 anos, evidenciando a legislação com propostas educacionais pautadas nos Direitos Humanos, surgidas a partir da década de 1990, quando surgiram as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), produzidas no período de 1996 a 2002. A partir de 2003, a EDH ganha um Plano Nacional (PNEDH)⁶⁹ que foi revisado no ano de 2006 e ressalta os valores de tolerância, respeito, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão,

⁶⁹ O PNEDH define a Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção, e da defesa dos direitos humanos, bem como a reparação das violações (Brasil, 2013, p.519).

pluralidade e sustentabilidade. Recordando e relacionando a EDH com a educação quilombola, e por vezes com a indígena, temos o seguinte:

1995 – Criada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

1996 - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB).

2002 – Resolução CNE/CEB 1/2002, de uma regulamentação específica para a educação escolar dos povos do campo. Tal Resolução definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CBE nº 36/2001 que orienta os sistemas de ensino para alguns coletivos sociais⁷⁰, dentre os quais estão os quilombolas;

2003 - Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003; e Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, já comentadas em tópico anterior e que representou avanço no campo dos Direitos Humanos, resultado do Movimento Negro pelo direito à Educação;

2006 - Nesse ano, merece destaque a aprovação da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas e Tribais, composta por 46 artigos, deixando clara a visão multicultural e de respeito mútuo entre as diferenças, promovendo a interculturalidade, já considerada anteriormente como uma das conquistas de índios e quilombolas.

2007 - Parecer CNE/CEB nº 2/2007 (Referente à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana); e

Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para o atendimento dessa parcela da população, onde destaca-se o Artigo 10, inciso XV.

2008 - Lei nº 11.645 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁷⁰ Esses grupos correspondem às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativos, pescadores artesãos, fluviais, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (tomado do Art.1º da Resolução nº 2 de 28.04.2008 que estabelece as diretrizes complementárias, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atenção da Educação Básica do Campo).

2009 - As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº5/2009) reconhece a criança como sujeito de direito, inserindo-a no mundo dos Direitos Humanos no que diz respeito aos direitos fundamentais, dentre os quais a educação e o direito à participação na vida social e cultural; e

Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009 que aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR.

2010 - O parecer do CNE/CEB nº 7/2010, recomenda que o tema dos Direitos Humanos deverá ser abordado

ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica (Brasil, 2010, p.24; Brasi, 2013, p.520);

E, o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do campo e o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária (PRONERA) e que inclui os quilombolas no rol daqueles considerados como população do campo (Art.1º, § 1º, inciso I).

2011 – O Plano Nacional de Educação incorpora as proposições advindas da Conferência Nacional de Educação – CONAE, entre outras inclusões está o Programa Nacional de Direitos Humanos I, II e III (1996, 2002 e 2010) e juntas marcam a implementação dos direitos humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº2/2012), levam em consideração o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), tendo como pressupostos e fundamentos para o Ensino Médio de qualidade social o tema dos Direitos Humanos como um dos seus princípios norteadores. O CNE ainda aborda a temática dos Direitos Humanos na Educação por meio de normativas específicas voltadas para as modalidades da Educação Escolar

Indígena e Quilombola, chamando atenção para que as práticas que promovem os Direitos Humanos estejam presentes no ambiente escolar⁷¹.

2012 - Decreto nº 7.690, de 02/03/2012: compete à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), como um dos desafios das Políticas Educacionais, a valorização das diferenças e da diversidade. Ainda nesse ano, a Lei nº 12.711/2012, Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, sancionada em agosto do mesmo ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

2014 - É de ressaltar que o decênio dos afrodescendentes acontece no mesmo espaço e tempo da aplicação da Lei 13.005 do Plano Nacional de Educação-PNE (2015-2024), ambos já comentados antes.

Atualmente, os dados do Censo Demográfico 2010, do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostram que a desigualdade racial continua no Brasil, com brancos estudando mais que os negros (pretos e pardos). Esses dados demonstram que a expansão das políticas públicas de educação que priorizem os vulneráveis constitui um desafio permanente, com evidência para a população que vive nas Terras Indígenas e quilombolas.

2016 – Agora mesmo foi publicada a Lei 13.278/2016, que altera a LDB, com a inclusão das artes visuais, da dança, da música e do teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Jugamos interessante, a considerar porque mais além de tratar a imagem crítica que a sociedade brasileira tem dos Direitos Humanos, bem como da Educação, a inclusão destes meios, assim como observou Cristovam Buarque (redator da matéria na Comissão de Educação) no currículo, é uma maneira de conseguir criar uma consciência (indispensável na EDH) e também de ensinar aos jovens brasileiros a interessarem-se pelas belezas do mundo, o que é tão importante como fazer-les entender a ciência ou a realidade do mundo.

⁷¹ Tais práticas devem estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação (Brasil, 2013, p. 521).

Como pudemos constatar, nas duas últimas décadas temos vivenciado no Brasil, um crescente processo de fortalecimento da EDH, principalmente pelo reconhecimento de que a educação é indissociável dos Direitos Humanos. Porém não podemos ignorar a dificuldade de se consolidar uma cultura social de Direitos Humanos, num país com uma cultura construída historicamente onde prevaleciam e ainda persistem, privilégios, desigualdades, discriminações, desrespeitos e preconceitos. Assim, quiçá a mudança dessa situação, que deve ser operada com a contribuição da educação escolar, embora não só com ela, por meio da EDH, seja vivida por nossos netos ou bisnetos.

2.7. Educação Empreendedora

Faz-se necessário, antes de adentrar na temática da educação empreendedora, fazer uma explanação sobre o tema empreendedorismo. Antes de tudo, é importante que conheçamos o contexto atual e alguns conceitos básicos a respeito das diferentes visões desse fenômeno.

Un rasgo constante de la evolución socioeconómica de las últimas décadas viene delimitado por la transformación radical en el modo de organizar la economía teniendo el capital una mayor universalidad (Ianni, 2006). De otra parte, la tecnología crece a un ritmo vertiginoso por lo que la capacidad emprendedora ha ido adquiriendo un interés creciente, estimulado también el paradigma tecnológico caracterizado por la globalización económica y la revolución de las tecnologías de la información (Rodríguez, De Freitas, y Zaá, 2012).

La actividad emprendedora - motor del desarrollo económico y social (Orrego, 2009; Sánchez, 2011)- se encuentra en la actualidad en pleno desarrollo. (Luis Rico, et. al., 2013, pp. 176).

Pelo exposto, o empreendedorismo na atualidade está presente em todos os âmbitos, e dependendo da orientação dada para a formação do perfil do empreendedor, se essa for bem trabalhada, destacar-se-ão agentes de transformação sócio-econômica. Portanto, compactuamos com a visão de que é “La actividad emprendedora - motor del desarrollo económico y social (Orrego, 2009; Sánchez,2011; Luis Rico, et.al., 2016), e de que a mesma “se encuentra en la actualidad en pleno desarrollo, pudiendo considerar su marco teórico como un campo en construcción que precisa todavía del suficiente corpus para su análisis y la estipulación consensuada de los perfiles el emprendedor (Brazeal y Herbert, 1999; Veciana, 2007; Luis Rico et.al., 2016).

A palavra empreendedorismo tem origem no termo francês *entrepreneuship* que designa uma grande área de abrangência e trata de outros temas além da criação de empresas. Entendemos o Empreendedorismo como “um fenômeno cultural, expressão dos hábitos, práticas e valores das pessoas” (Valério, 2015). Nas palavras da autora,

O Empreendedorismo é um fenômeno cultural. E ser empreendedor, fazendo uma analogia, é muito mais que querer alcançar o topo de uma montanha; é tomar a iniciativa de iniciar o caminho; é poder conhecer os desafios; preocupar-se com cada detalhe, imaginar o que precisará levar e que ferramentas utilizar; desenvolver a melhor rota, estar comprometido com o resultado, ser persistente e então realizar a escalada. (Valério, 2015, pp.34)

Geralmente, a palavra empreendedorismo é utilizada para fazer referência a uma empresa ou ao dono de uma. Mas, em nossa opinião, diz respeito muito mais à realização de sonhos, à vontade de explorar oportunidades tidas por cada um de nós. É um estado de espírito vibrante. Portanto, é importante esclarecer que o seu objeto de estudo não é a empresa, mas sim o empreendedor, podendo abranger as seguintes dimensões: Criador de Empresas, Autônomo, Intra-empreendedor, Empreendedor Comunitário e Gestor de Políticas Públicas.

Vale ressaltar que o empreendedorismo não é um assunto exclusivo de adultos e nos últimos anos vem crescendo o interesse de se trabalhar com crianças em idade escolar para que aprendam sobre o que é significar ser empreendedor e desse modo possam mudar a maneira como pensam e veem o mundo.

Das referidas dimensões, importante concentrarmos nossa atenção naquelas que melhor se encaixam com a proposta da investigação. Assim, explicaremos de uma maneira mais abrangente o que significa para nós o intra-empreendedor e o empreendedor comunitário. “O intra-empreendedor podemos dizer que é aquele que pensa e implementa ações empreendedoras no âmbito de uma organização, ou seja, qualquer dos empregados de uma organização que potencialize sua capacidade para efetivamente inovar”. (Valério, 2015). É aquele que assume o papel de colaborador.

Uma boa definição para Intra-Empreendedorismo é a de Dornelas (2009) que o defende como um processo pelo qual um indivíduo ou um grupo de indivíduos, vinculados a uma organização existente, a recriam ou até mesmo criam uma nova organização.

Os empreendedores comunitários são pessoas que têm a visão, a criatividade e a extraordinária determinação de criar soluções inovadoras para problemas sociais. Deixar de ser um simples observador e tomar parte da ação desde cedo, é o que fará a diferença para que haja a mudança da filantropia ao verdadeiro empreendimento social. São os empreendedores comunitários que promovem mudanças, reúnem recursos e constroem em benefício da comunidade. São fazedores do Empreendedorismo Comunitário, que corresponde ao compromisso com o meio social, a ética e a cidadania, com o intuito de facilitar, assessorar e colaborar no processo de construir relações comunitárias efetivas, articular associatividade entre os atores sociais e gerar participação das pessoas na definição compartilhada de suas próprias necessidades, problemáticas e possíveis alternativas de solução, na busca de uma transformação de um grupo humano territorialmente determinado (comunidade), a níveis superiores de qualidade em suas condições de vida. (Valério, 2015).

Como comentado anteriormente, estamos nos referindo ao intra-empendedorismo e ao empreendedorismo comunitário ou social, e considerando em particular o segundo, podemos dizer que esse é um importante motor de coesão social e sustentabilidade que pode impulsionar a economia e ao mesmo tempo reduzir a miséria, a exclusão social e outros problemas das comunidades estudadas extensivos à sociedade.

Podemos formar empreendedores? Faz sentido trabalhar com uma Educação Empreendedora? Na tentativa de convencer a respeito do ponto de vista que defendemos, respondemos os questionamentos começando pelo entendimento do que seja o empreendedor, a partir de várias definições:

Empreendedor é alguém que busca a solução para os problemas, que transforma sonhos em realidade, decide por si e pela empresa a melhor estratégia de penetração e posicionamento no mercado, determina o produto e o público alvo e empenha-se para alcançar os objetivos e metas traçados.

Pessoas empreendedoras são intuitivas, conseguem ver alguma coisa diferente das outras, são ousadas, obstinadas, criativas, são pessoas que têm uma inquietação constante em querer realizar coisas, são meio insatisfeitos. Esse desejo de mudar as coisas, fazer algo novo ou melhorar o que existe é a forma de agir e de se comportar de um empreendedor.

O empreendedor é a pessoa que deseja realizar, executar, deixar sua marca e fazer a diferença.

O empreendedor tem ousadia para criar algo novo, diferente e surpreendentemente. Criativo a ponto de cativar as pessoas alcançando assim o

sucesso profissional e pessoal. Mas devemos levar em conta que este sucesso não vem de maneira fácil, é preciso disciplina, persistência e obsessão em assumir riscos para se criar algo diferente, inovador, dedicando tempo, esforços humano e financeiro suficientes no atingimento do objetivo determinado.

(...)

Quaisquer que sejam as fontes de informação sempre encontraremos a figura do Empreendedor relacionada a alguém inovador, inquieto, criativo, planejador e sempre de olho no futuro. (Valério, 2015, pp. 13).

Com base nas definições expostas, podemos dizer que a formação do empreendedor, não inclui receitas infalíveis. O segredo é buscar soluções para os problemas, transformando os sonhos em realidade, desenvolvendo estratégias e empenhando-se para alcançar os objetivos e metas traçadas.

Por sua vez a Educação Empreendedora, de acordo com Lopes (2010), está fundamentada nas disciplinais centrais e temas do século XXI, para desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e inovação, de informação, e para a vida e carreira, com destaque para raciocínio, resiliência e responsabilidade. A autora também chama atenção para a diferença que existe entre a Educação Empreendedora e o processo de ensino tradicional, pois centra-se mais nas atividades do próprio aluno, numa forma mais experiencial, mais prática, contextualizada no mundo real e que prepara o indivíduo para lidar com as incertezas, a falta de recursos e a indiferenciação típica do início de uma organização/iniciativa, além de incentivar a imaginação e a análise. (Fillion, 1999; Lopes, 2010).

A Educação Empreendedora é um modelo educativo para o desenvolvimento individual e coletivo, com base nas experiências vivenciadas pelos alunos, interagindo socialmente com grupos heterogêneos, com e a partir das quais se constroem significados, e exercita-se a comunicação entre outras características consideradas como do perfil empreendedor.

Foi esse espírito de se desenvolver a própria receita, ou seja, de que os alunos por si próprios tomassem iniciativas, com pensamento positivo em relação a realização de projetos, sejam eles quais forem, que buscamos observar se estava ou não presente nas escolas investigadas, com o intuito de conscientizar os participantes das mesmas de que são possuidores de força e capacidade para lutar pelo que quiserem, evitando problemas simples e comuns no dia-a-dia das escolas.

Uma educação empreendedora para crianças em idade escolar, ganhou força com uma tendência global para promoção do empreendedorismo a partir do ano de 2014, quando a empresa fabricante de brinquedos Mattel criou a boneca Barbie Empreendedora, que acompanhada de equipamentos tecnológicos (smartphone e laptop) evidencia a importância que deve ser dada à formação de redes e do conhecimento das novas tecnologias, além de chamar atenção para o empoderamento das mulheres desde a infância. A relação com a realização de sonhos cabe, portanto, como uma maneira de incentivar as crianças a serem tudo aquilo que sonharem e realmente quiserem ser quando crescerem.

Diante do exposto, entendemos que o papel da educação empreendedora, assim como também o das pedagogias de Freire e Freinet, é transformar o indivíduo em cidadão consciente, e ressaltar seus valores apontando caminhos para que ele aprenda a inovar, transformar seu modo de vida ou de uma comunidade, exatamente como pretendíamos testemunhar com nosso objeto de estudo.

Nas últimas décadas tem-se evidenciado as discussões sobre o empreendedorismo social ou comunitário, assim como políticas públicas para o fomento do empreendedorismo (Lopes, 2010), e nesse sentido consideramos que entendendo como os arranjos comunitários, a agregação de valor, as parcerias entre os diversos setores da sociedade e a inovação são tratados nas escolas quilombola e indígena, aliando tal entendimento com o compromisso de formar nas referidas escolas, cidadãos críticos, ao invés de “adestrados”, teremos a chance de ajudar para a inserção social dessa parcela da população (indígenas e quilombolas) que ainda vivem à margem da economia global, o que passa com quase metade da população mundial. (Lopes, 2010).

A educação a serviço da cultura empreendedora apresenta novos desafios educativos que orientam para que sejam reformuladas as finalidades educativas, o desenvolvimento do processo educativo e os resultados de empreendimentos seja pessoal ou social. Ademais, refere-se à formação de pessoas capazes de transformar e melhorar a sociedade, pessoas que além de sujeitos de direitos e deveres, são atores e protagonistas sociais e políticos.

El sistema educativo puede contribuir a estimular la creación de la cultura emprendedora, empezando desde la escuela e incluyendo a la comunidad investigadora y al ámbito universitario a través de un marco integrado y

coherente (Sobrado y Fernández, 2010; Navarro y Torregrosa, 2012). (De la Torre Cruz, 2016).

Assim podemos afirmar que a educação empreendedora deve ser o ponto de partida de um projeto de educação humanizadora, que desenvolva a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade e a maturidade pessoal, independente do campo em que atue, pois, o modo de ser e a escolha do que fazer, é o que define o empreendedor. Dolabela (2003), considera o empreendedorismo como “uma forma de ser”, defendendo que a ação empreendedora perpassa todas as atividades, lucrativas ou não-lucrativas. É essa visão ampla do empreendedorismo que oportuniza que se fale em educação empreendedora para crianças e adultos deixando de relacionar o espírito empreendedor exclusivamente às dimensões de criação de empresas e de geração de auto-emprego. Ser empreendedor é o ineditismo da Teoria dos Sonhos⁷².

De acordo com Luis et.al.,

El concepto de iniciativa emprendedora, cultura emprendedora o conceptos afines en el entorno educativo hacen referencia al desarrollo de cualidades personales que se enmarcan dentro de diferentes áreas competenciales que cada autor sitúa tanto en el ámbito de desarrollo de habilidades psicosociales como técnicas. Asumiendo las áreas competenciales presentadas por García Cabrera et al. (2014) como necesarias para el desarrollo del espíritu emprendedor: de oportunidad; de relaciones; conceptuales; de organización; estratégicas; de compromiso; de aprendizaje; de fortaleza personal; técnicas; de responsabilidad, encontramos que específica dentro de las de relación las interacciones persona- persona o persona- grupo que se dirijan a crear un contexto de cooperación, confianza y seguridad, construyendo redes por un periodo extenso de tiempo. (Ahmad et al., 2010 y 2011; Man et al., 2001, 2002, 2008). (2015, pp. 185).

Os autores destacam a importância do desenvolvimento de características das duas dimensões consideradas para se trabalhar a iniciativa empreendedora no ambiente educativo, não fazendo referência a níveis específicos da educação, portanto acreditamos que a defesa seja para quaisquer deles, da educação infantil ao ensino superior.

⁷² A Teoria empreendedora dos sonhos é uma teoria revolucionária e inédita do autor Fernando Dolabela, que não encontrando, na literatura, um conceito de empreendedorismo que pudesse fundamentar a proposta da Pedagogia Empreendedora, deu um entendimento diferenciado ao tema, considerando que o empreendedor é aquele que em qualquer área que atue sonha e busca transformar o seu sonho em realidade.

Ressaltamos a importância da educação empreendedora na educação básica, corroborando com o que afirmam Luiz Martins e Janio Mendes, no Projeto de lei Nº 862/2011⁷³:

“O ensino do empreendedorismo para crianças é fundamental. Ele é o suporte para o início de uma mudança cultural. É preciso começar, desde tenra idade, a forjar atitudes empreendedoras e mentes planejadoras nas pessoas. A disseminação de uma cultura empreendedora nas escolas poderia modificar os espíritos acomodados, típicos de grande parte da população brasileira”.

E sobretudo, chamamos a atenção para uma necessidade de um aperfeiçoamento interdisciplinar, acompanhado do desenvolvimento humano com base em instrumentos empreendedores de aprendizagem para a redução da desigualdade social, construção do capital humano e o desenvolvimento socioeconômico sustentável, entendendo que empreender, implica satisfazer as necessidades humanas nos âmbitos social, econômico, político e educativo.

Para as comunidades Lagoa do Ramo e Jenipapo Kanindé, que alimentam o desejo de formar cooperativas, por entenderem que seria uma maneira de desenvolvê-las, defendemos que a prática educativa deve orientar-se à formação de pessoas com características de empreendedor, ou seja, críticas, criativas, autônomas, com capacidade de decisão, persuasivas, comprometidas, com conhecimentos necessários para criação e gestão de empresas, aberta ao trabalho em equipe. Uma educação que fomente atitudes e valores, abrindo caminhos para a criatividade pessoal, possibilitando novas formas de trabalho.

2.7.1. A visão da União Europeia sobre Educação Empreendedora: Um modelo para um cambio cultural de indígenas e quilombolas de Aquiraz – Brasil.

Especialistas da União Europeia entendem que a atuação empreendedora necessita atitudes e habilidades aprendidas de forma sistemática. Consideram, portanto, que a Educação Empreendedora abrange todos os níveis educacionais e os objetivos da mesma variam em função da faixa etária dos estudantes.

⁷³ Projeto de lei que institui o PEE – Programa Educação Empreendedora nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro.

Desde mais ou menos 15 anos, na União Europeia, têm-se dado a atenção, bem como se tido a preocupação, de se realizar vários estudos relacionados tanto com o empreendedorismo como com a Educação Empreendedora, com o propósito de direcionar as ações dos estados membros, sobretudo através da difusão das melhores práticas de educação em todos os níveis e também dos programas de treinamento, os quais são comprovados através de relatórios de diretorados, como o Diretório Geral de Empresas e Indústria da Comissão Europeia e grupos de especialistas.

A Educação Empreendedora tem um papel importante no apoio aos principais objetivos da Estratégia Europa 2020. Nesse sentido vem-se realizando estudos, com o intuito de mostrar se há algum impacto evidente e como esse é alcançado. Dentre estes estudos, em 2013, foi realizado um exercício de mapeamento de exemplos de pesquisas sobre o impacto da Educação Empresarial, que revelou que a educação para o empreendedorismo funciona e tem um impacto positivo, não se restringindo a alunos e ex-alunos. Além do impacto no indivíduo, a evidência dos 91 exemplos analisados para este estudo também mostra impacto nas instituições educacionais, economia e sociedade.

Interessante também, o surgimento no ano de 2014, em Portugal, dos “Ateliers Empreender Criança”, promovido pela Associação empresarial Portuguesa (AIP), gerido com o apoio do Programa Operacional de Assistência Técnica do Fundo Social Europeu, e que parte da premissa avançada pela Comissão Europeia que reconhece o empreendedorismo como uma das oito competências chave para a aprendizagem permanente⁷⁴, tal como o português e a matemática. Com a expansão desse projeto para outros países como Angola, Moçambique, Cabo Verde e Timor Leste, foram cerca de 6.000 crianças do ensino básico que tiveram acesso aos programas da JAP (Junior

⁷⁴ As competências chave para a aprendizagem permanente constituem um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes adequados ao contexto. São particularmente necessárias para a realização pessoal dos indivíduos e para sua integração social, assim como para a cidadania ativa e o emprego. Devem adquirir essas competências: os jovens, ao término do ensino fundamental, especialmente para a vida profissional; e os adultos, durante toda a vida no contexto de um processo de desenvolvimento e atualização. As competências chave são: A comunicação na língua materna; A Comunicação em línguas estrangeiras; A competência em matemática e as competências básicas em ciência e tecnologia; A competência digital; Aprender a aprender; As competências sociais e cívicas; O sentido da iniciativa e o espírito de empresa; e A consciência e a expressão culturais. Tradução livre da Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências chave para a aprendizagem permanente [Diário Oficial L 394 de 30.12.2006]. (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm) (Cedefop, Junho de 2010).

Achievement Portugal) desenvolvidos para as diferentes faixas etárias com o objetivo de que elas, no dizer de Nuno Comando, responsável da JAP, “aprendam fazendo”, “errem e aprendam com seus erros, no ambiente protegido e controlado que são as escolas (...)”, e tenham consciência de que “não se nasce empreendedor, aprende-se”.

2.8. Educação para a cidadania democrática e o desenvolvimento

No preâmbulo da Carta Magna brasileira de 1988 são estabelecidas as diretrizes educacionais:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte
CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

No preâmbulo da Constituição da Espanha de 1978 são estabelecidos:

A Nação espanhola, desejando estabelecer a justiça, a liberdade e a segurança e promover o bem de quantos integram-na, em uso de sua soberania, proclama sua vontade de:

Garantir a convivência democrática dentro da Constituição e das leis conforme a uma ordem econômica e social justa.

Consolidar um Estado de Direito que assegure o império da lei como expressão da vontade popular.

Proteger a todos os espanhóis e povos de Espanha no exercício dos direitos humanos, suas culturas e tradições, línguas e instituições.

Promover o progresso da cultura e da economia para assegurar a todos uma digna qualidade de vida.

Estabelecer uma sociedade democrática e avançada.

Colaborar no fortalecimento de uns relacionamentos pacíficos e de eficaz cooperação entre todos os povos da Terra. (Tradução livre)

No preâmbulo da DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS de 1948 são estabelecidos:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum,

Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra tirania e a opressão,

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

A referida Declaração Universal dos Direitos Humanos, preconiza a Educação gratuita orientada ao desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, de modo a favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Com o intuito de entender o que se busca numa nação democrática, consideraremos também trechos, em pleno 50º Aniversário, dos dois Pactos Internacionais de Direitos Humanos da ONU, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

(PIDESC)⁷⁵, os quais, junto com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, compõem a Carta Internacional dos Direitos Humanos, que estabelece os Direitos civis e políticos, assim como os culturais, econômicos e sociais, que todo ser humano tem ao nascer, direitos que são tão relevantes hoje quanto antes, quando foram adotados referidos Pactos, precisamente há 50 anos.

Sem dúvida, seguem, no caso do Brasil, especialmente em comunidades tradicionais, muitos dos problemas abordados ainda naquele 16 de dezembro 1966. Trataremos dos artigos que entendemos como sendo os que tratam especificamente do Direito à Educação, e que de alguma forma na prática atual vão ao encontro do que seria a Educação para a Democracia.

Na segunda parte, artigo 2º, item 2, do PIDESC *in verbis*:

Os Estados Partes no presente Pacto comprometem-se a garantir que os direitos nele enunciados serão exercidos sem discriminação alguma baseada em motivos de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, fortuna, nascimento, qualquer outra situação.

Importante comentar que é nítida a discriminação existente no Estado brasileiro em todas as condições expressas no artigo acima, e que pretendemos “jogar luz” nos casos de discriminação pela simples cor da pele, levando-nos a recordar a história da colonização, onde dominados eram “pretos” e dominadores eram “brancos”, da qual vivenciamos seus resquícios nos dias de hoje.

Também na segunda parte, artigo 5º, item 2, do PIDESC temos:

Não pode ser admitida nenhuma restrição ou derrogação aos direitos fundamentais do homem reconhecidos ou em vigor, em qualquer país, em virtude de leis, convenções, regulamentos ou costumes, sob o pretexto de que o presente Pacto não os reconhece ou reconhece-os em menor grau.

A própria Constituição Federal do Brasil prevê que ninguém deve ser afetado em seus direitos fundamentais e, na prática, ainda estamos correndo atrás do prejuízo sofrido pelos negros com relação ao direito humano e fundamental da educação.

Indiretamente quando da referência do artigo 5º ao direito à Educação, estando subtendido por se tratar de um direito fundamental. O Artigo 13º, do PIDESC, em seus

⁷⁵Acesso das versões em português através dos links:

<http://unhrt.pdhj.tl/por/pacto-internacional-sobre-os-direitos-civis-e-politicos/>

<http://unhrt.pdhj.tl/por/pacto-internacional-sobre-os-direitos-economicos-sociais-e-culturais-pidesc/>

quatro itens, pormenoriza tal direito e nos convida a refletir sobre a valorização dada à Educação no ordenamento jurídico brasileiro, comparativamente ao espanhol.

Artigo 13º

1. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz.

2. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem que, a fim de assegurar o pleno exercício deste direito:

a) O ensino primário deve ser obrigatório e acessível gratuitamente a todos;

b) O ensino secundário, nas suas diferentes formas, incluindo o ensino secundário técnico e profissional, deve ser generalizado e tornado acessível a todos por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita;

c) O ensino superior deve ser tornado acessível a todos em plena igualdade, em função das capacidades de cada um, por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita;

d) A educação de base deve ser encorajada ou intensificada, em toda a medida do possível, para as pessoas que não receberam instrução primária ou que não a receberam até ao seu termo;

e) É necessário prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os escalões, estabelecer um sistema adequado de bolsas e melhorar de modo contínuo as condições materiais do pessoal docente.

3. Os Estados Partes no presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais ou, quando tal for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos (ou pupilos) estabelecimentos de ensino diferentes dos poderes públicos, mas conformes às normas mínimas que podem ser prescritas ou aprovadas pelo Estado em matéria de educação, e de assegurar a educação religiosa e moral de seus filhos (ou pupilos) em conformidade com as suas próprias convicções.

4. Nenhuma disposição do presente artigo deve ser interpretada como limitando a liberdade dos indivíduos e das pessoas morais de criar e dirigir estabelecimentos de ensino, sempre sob reserva de que os princípios enunciados no nº1 do presente artigo sejam observados e de que a educação proporcionada nesses estabelecimentos seja conforme às normas mínimas prescritas pelo Estado.

Reflexionando sobre a educação para a cidadania democrática, nos perguntamos o que é considerado progresso numa nação? E o que por exemplo, procura o Brasil, ao tempo que fazemos uma comparação com a realidade de Espanha.

Instigados pelo posicionamento de (Pereira, 2014) pensamos o progresso como equivalente ao desenvolvimento humano, mas considerando que o progresso geralmente é visto como um ideal, como o permanente avanço da razão e do conhecimento, enquanto o desenvolvimento costuma ser visto como um processo histórico de realização dos direitos humanos (p.37). Porém, segundo o autor tal equivalência traz a convicção de que, na prática, o desenvolvimento humano depende, tanto, da superação (da ignorância, da intolerância e da opressão), como, do aumento do bem-estar, da redução da desigualdade política e econômica e da proteção do meio ambiente.

O progresso enquanto produto de uma construção social, é um processo conflituoso nos níveis individual, grupal e de classe social, que muito avançou em seus aspectos políticos e na luta contra a pobreza absoluta, mas também que as necessidades econômicas básicas ainda estão longe de ser atendidas, as desigualdade econômica e política, continuam extremamente altas e o desrespeito à natureza continua grande. Ademais no referido processo, a regressão é sempre possível, porém renova-se permanentemente.

Assim também o é a concepção de cidadania para Paulo Freire, um conceito histórico. Por isso, a cidadania se apresenta como inclusiva ou excludente, o que torna muito diferente ser cidadão na Espanha e no Brasil. Interessante a observação de que “Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez a educação popular foi introduzida [...]”. (Carvalho, 2008, p. 11). Ademais, dependendo do tipo de consciência e do tipo de sociedade que o indivíduo assume ou se insere, aí se forma a cidadania, nas relações sociais. “A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (Carvalho, 2008, p. 11), sendo a educação mais que um direito, uma condição para o exercício da cidadania. Daí podermos afirmar que nenhuma sociedade e nenhuma educação se constituem sem sujeitos históricos e então compreendermos o pensamento de Paulo Freire sobre o homem, sendo esse fundamental para vincular as relações sociais e o papel da educação em tal processo. Como sujeito do mundo e não como objeto deste, o homem se integra e busca construir a sua realidade, participando, portanto, da

construção histórica da cidadania. Ou seja, “o homem vai dinamizando o seu mundo, dominando a realidade, humanizando-a, temporalizando os espaços geográficos; faz cultura” (Freire, 1967, p. 51).

Em um modelo onde se empregam índices de avanços nacionais para representação da qualidade de vida geral de um país, com especialistas em economia do desenvolvimento há tempos tentando lograr o crescimento econômico sem dar importância aos aspectos da qualidade de vida vinculados a esse crescimento. Usamos aqui o exemplo dado Martha Nussbaum (2012) da presença da África do Sul entre os primeiros postos dos índices de desenvolvimento enquanto esteve vigente o regime do *apartheid*, omitindo as profundas desigualdades em matéria de distribuição, da brutalidade do mencionado regime e das deficiências sanitárias e educativas que acompanhavam o modelo de desenvolvimento que lhe davam destaque “positivo”. Ainda predomina tal modelo na elaboração das políticas, sobretudo por influência dos Estados Unidos, mas numerosas nações estão aplicando um modelo de desenvolvimento com uma concepção menos limitada, contemplando em suas constituições o direito à educação, incorporando também artigos sobre outras questões relativas ao bem-estar social.

No modelo ainda predominante, o que se alega nos países é a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento nacional para um dado crescimento econômico, que requeira aptidões básicas (alfabetização e competência matemática) e algumas pessoas com conhecimentos em informática e tecnologia, sem dar-se importância para a igualdade de acesso à educação. Corresponde ao modelo implementado em muitos países europeus, onde as universidades técnicas e os departamentos científicos têm as melhores qualificações, enquanto se obrigam a drásticos cortes nos setores de humanidades.

No Brasil, conseguiu-se alcançar crescimento econômico, mas limitado a pouco setores e sujeito a crises econômicas conjunturais e endividamento, afastando-se de um modelo de desenvolvimento econômico, não tendo ocorrido nenhum plano ambicioso para modificar o panorama das escolas públicas, apesar da estrutura do ensino superior do Brasil revelar excelência em ensino e pesquisa em determinados segmentos.

Após a democratização, mais precisamente ao iniciar o projeto neoliberal durante a década de 1990, o Brasil parece ter absorvido muito mais os aspectos nocivos

da desregulamentação da economia do que aquilo que foi preconizado como os fatores benéficos que acompanham a ideologia neoliberal. A rapidez da abertura econômica e do processo de privatizações não foi acompanhada por um redirecionamento das funções básicas do Estado.

Paulo Freire defende que o tipo de democracia que se implanta por meio de regimes liberais é absolutamente parcial e viciado em seu nascedouro, pois segundo o autor, trata-se de “uma democracia cujo sonho de Estado, dito liberal, é o Estado que maximiza a liberdade dos fortes para acumular capital em face da pobreza e às vezes da miséria das maiorias” (Freire, 2000, p. 24). Nas palavras do autor:

Uma educação para o desenvolvimento e para a democracia [...] haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento“ de que a civilização industrial está amplamente armada [...] Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa da sua problemática, da sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar [...] Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro (Freire, Educação Como Prática da Liberdade, 1967, p.97).

Paulo Freire trata do direito social das massas populares à participação, e apresenta a necessidade de buscar a humanização e a libertação do homem em sociedade, se referindo especificamente à sociedade brasileira. Para tanto, defende uma educação baseada no diálogo, na pesquisa, no fazer democrático, e não restrita à memorização e à repetição mecânica, que não estimule o pensar e nem esteja ligada à realidade (Freire, 1967).

O grande desafio percebido por Paulo Freire, era e continua sendo, superar o analfabetismo, reforçado por uma educação desvinculada da vida, centrada na palavra e que, por conseguinte, não forma uma cidadania democrática. Segundo o autor, nenhum processo educativo é neutro, ou seja, não há uma separação entre forma e conteúdo, daí a importância de se aprender a ler o contexto – local e global – em que vivemos para que esse seja o centro da Educação para o Desenvolvimento, e para que aprendendo sejamos protagonistas das mudanças, sempre coerente com a justiça, a equidade e a solidariedade.

De acordo com o 3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE III)⁷⁶, publicado pela Unesco em 15 de fevereiro deste ano de 2017, 758 milhões de adultos não conseguiam ler ou escrever frases simples em 2015, desses, 15% são jovens entre 15 e 24 anos, e a maioria é composta por mulheres, o correspondente a 63%. Os dados revelam que a Meta chamada “Educação para Todos”, estabelecida durante a Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, no ano de 2000 chegou a seu prazo longe de ser alcançada, mesmo muitos dos países participantes tendo relatado progressos em todas as áreas do Marco da Ação de Belém⁷⁷ de 2009 (política, governança, financiamento, participação e qualidade).

A professora da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), Ana Lúcia Guedes Pinto, num estudo conduzido pelo IPM (Instituto Paulo Montenegro) e pela ONG Ação Educativa, afirma que apenas oito a cada grupo de cem indivíduos da população brasileira em idade de trabalhar são consideradas plenamente capazes de entender e se expressar por meio de letras e números. Eles estão no nível "proficiente"⁷⁸, o mais avançado de alfabetismo funcional em um índice chamado Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional).

⁷⁶ O GRALE III é um relatório baseado em uma pesquisa de monitoramento realizada por 139 países-membros da Unesco que avalia o progresso global da implementação do Marco de Ação de Belém (2009). Além disso, investiga o impacto da aprendizagem e da educação de adultos em diversos aspectos da vida, sendo considerado **um componente indispensável da educação e um direito humano fundamental e capacitador**, uma das implicações destacadas no tema da terceira edição do GRALE, o que reflete uma mudança e uma visão mais holística da educação e **da aprendizagem ao longo da vida, integradas com a Agenda 2030 de Educação**, O grande objetivo do relatório é portanto, guiar políticas públicas e profissionais no caminho para a concretização da educação de qualidade e, também, compartilhar as lições aprendidas desde as publicações anteriores nos anos de 2009, e de 2013. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002459/245917por.pdf>

⁷⁷ O Marco de Ação de Belém constitui peça fundamental no longo processo de mobilização e preparação nacional e internacional, que teve início em 2007, é resultado da Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI realizada em 2009 na cidade de Belém, no Norte do Brasil. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>

⁷⁸ Um indivíduo "proficiente" é capaz de compreender e elaborar textos de diferentes tipos, como mensagem (um e-mail), descrição (como um verbete da Wikipedia) ou argumentação (como os editoriais de jornal ou artigos de opinião), além de conseguir opinar sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. Também é apto a interpretar tabelas e gráficos e compreende, por exemplo, que tendências aponta ou que projeções podem ser feitas a partir desses dados. Outra competência que o "proficiente" tem é resolver situações (de diferentes tipos) sendo capaz de desenvolver planejamento, controle e elaboração. Tal nível de alfabetismo ainda corresponde a um grupo muito pequeno de elite, de acordo com Guedes Pinto.

Um dos reflexos da baixa escolaridade que persiste no país, identificada em números oficiais como 27% de analfabetos funcionais⁷⁹, aqueles que sequer acreditam que o aumento da escolaridade pode constituir um instrumento de ascensão social, é a violência urbana.

Mas é possível que o Brasil esteja despertando para disciplinas de grande valor para a educação para a democracia como a arte por exemplo, pois contrário ao que se passa em todo o mundo, onde sofrem recortes os programas relacionados a artes e humanidades, dando lugar a disciplinas técnicas, vem se interessando e valorizando o tema, esse que é um grande inimigo do caráter obtuso, pois os artistas, em geral, não servem incondicionalmente nenhuma ideologia. O que parece está passando é uma mudança de atitude necessária na educação democrática, libertadora. Uma mudança e/ou substituição de hábitos de participação que pode ser entendida como uma “criação de disposição democrática através da qual substituíssem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência” (Freire, 1967, p. 101).

Como exemplo, podemos citar a implantação de leis como a que foi publicada no dia três de maio de 2016, a Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996) estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio. A legislação já prevê que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, seja componente curricular obrigatório na educação básica, “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, o que coloca a educação, ou a considera dentro de um campo mais amplo, o da cultura, que Paulo Freire define como toda criação humana.

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado do seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso, crítica e criadora e não como uma justaposição de informes ou prescrições doadas (Freire, 1967, p. 117).

⁷⁹ Inclui dois dos cinco níveis de alfabetismo funcional, segundo o relatório "Alfabetismo e o Mundo do Trabalho": analfabeto (4%), rudimentar (23%).

Vale ressaltar que a educação para o crescimento econômico se oporá a presença das artes e das humanidades como ingredientes da formação básica e como alternativa frente a tal modelo que é conhecido como paradigma do desenvolvimento humano, modelo que reconhece que todas as pessoas gozam de uma dignidade humana inalienável e que deve ser respeitada pelas leis e instituições.

Em Espanha, merece destaque do ano de 1970, a Lei Geral de Educação, lei fundamental em educação no país, dado que é amostra evidente de que a educação começa a ter importância capital, período que é seguido pela queda do franquismo, e o triunfo da democracia, com sua nova constituição, a qual já nos referimos incluindo seu preâmbulo, como um dos pontos importantes para instigar nossa reflexão.

É evidente neste período, a importância da educação a nível político-social. Há um alargamento do ensino obrigatório até compreender de 6 aos 16 anos e consegue-se a unificação da educação a nível de gênero. Finalmente o país põe-se ao dia das tendências pedagógicas do resto da Europa sobretudo, e dos Estados Unidos. Desde a referida década o Conselho de Europa mostrou um grande interesse na educação, no civismo europeu, na democracia e nos Direitos Humanos, chegando inclusive a celebrar umas Jornadas sobre Europa nas Escolas⁸⁰. Porém, foi só quase 20 anos mais tarde (1989), que o Conselho de Europa incitou a aplicação de políticas educativas de cidadania democrática e de Direitos Humanos. Então, desde a década de noventa os diversos organismos internacionais vêm exigindo uma maior implementação teórico-prática deste tipo de educação para contrastar os efeitos produzidos pela crise das democracias ocidentais⁸¹. E a partir de 2006 tal educação cobrou especial força curricular, dentro do Plano de Estudos Espanhol, ao se incorporar como área de estudos específica.

No geral, o que podemos verificar é que os avanços em matéria de saúde, e educação, por exemplo, tem pouca relação com o crescimento econômico, ou seja, produzir crescimento econômico não equivale produzir democracia, nem gerar uma população comprometida e com oportunidade de uma boa qualidade de vida em todas as

⁸⁰ Alfonso Diestro Fernández, “Revisión histórica a la dimensión educativa del Consejo de Europa”, *Tendencias pedagógicas* 13 (2008), p.p.: 25-29 *apud* Alicia Munhóz (2016).

⁸¹ Extraído do apartado “2. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: Demandas de la Sociedad Internacional” de la Tesis Doctoral de Alicia Munhóz (2016).

classes sociais. E além disso, em nenhum dos dois países se observa uma reformulação suficiente das políticas com uma aplicação clara de ideias que correspondam ao desenvolvimento humano, com o que não podemos garantir realmente a adoção do paradigma de progresso ou se seguem aplicando um paradigma orientado, um paradigma de crescimento com a redistribuição de alguns elementos.

No entanto, ambos países, em suas constituições estão estabelecidos que os direitos fundamentais são garantias e que uma série de direitos civis e políticos são resguardados, além de garantir a todos os cidadãos a igualdade perante a lei, independente de raça, gênero, religião, ou seja, Brasil e Espanha amparam que se viva uma vida em conformidade com a dignidade humana.

Um modelo que se encaixa bem com as aspirações da Constituição do Brasil e da Espanha é o de desenvolvimento humano e, portanto, podemos dizer que tal modelo não se trata de um ideal, senão que tem um vínculo estreito com os compromissos constitucionais, as vezes não cumpridos, de quase todas as nações democráticas.

O modelo do desenvolvimento humano supõe um compromisso com a democracia, pois um ingrediente essencial de toda vida dotada de dignidade humana é ter voz e voto na eleição das políticas que governam a própria vida. Não obstante, este paradigma respaldará um tipo de democracia no que predominem certos direitos fundamentais protegidos inclusive da decisão das maiorias. Portanto, apoiaria as democracias que resguardem as liberdades políticas, sindicais e religiosas, a liberdade de expressão e os direitos fundamentais em outras esferas como a da educação e da saúde. (Nussbaum, 2012, pp.47-48).

Na tradução livre da citação de Nussbaum acima, podemos perceber que a autora defende que se um país deseja fomentar este tipo de democracia, a qual descreve como humana e sensível, dedicada a promover as oportunidades da “vida, da liberdade e da busca da felicidade”, para todos e cada um de seus habitantes, deverá inculcar em seus cidadãos sete atitudes como mínimo, das quais relacionamos a seguir as que servem como ponto de partida para articular o que se necessita nas comunidades investigadas.

. A atitude para reflexionar sobre as questões políticas que afetam a nação, analisá-las, examiná-las, argumenta-las e debatê-las sem condescendência alguma frente a autoridade ou a tradição.

. A atitude para reconhecer aos outros cidadãos como pessoas com os mesmos direitos que um, ainda que sejam de distinta raça, religião, gênero, ou orientação sexual,

e de contemplá-los com respeito, como fins em si mesmos e não como meios para obter benefícios próprios mediante sua manipulação.

. A atitude para imaginar uma variedade de questões complexas que afetam a trama de uma vida humana em seu desenvolvimento e de reflexionar sobre a infância, a adolescência, as relações familiares, a enfermidade, a morte e muitos outros temas, fundamentando-se no conhecimento de todo um leque de histórias concebidas como mais que um simples conjunto de dados.

. A atitude para emitir um juízo crítico sobre os dirigentes políticos, mas com uma ideia realista e fundada das possibilidades concretas que estes têm a seu alcance. (Nussbaum, 2012, pp.48-49) (Tradução livre).

Outra importante reflexão que também não podemos esquecer é sobre a educação para o desenvolvimento, na concepção desse como desenvolvimento pleno do ser humano.

Tratamos em nossa investigação, de iniciar uma discussão tão necessária nas escolas quilombola e indígena de Aquiraz, sobre a prática da educação integral⁸² que com programas relativamente novos no Brasil, como é o caso do Mais Educação que comentamos anteriormente, vem sendo proporcionado aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino, diversas oportunidades de aprendizagem, dentro e fora da escola, estando de acordo com as concepções de educação de Paulo Freire de que esta esteja ligada à vida, e de escola de Celestin Freinet, que deve ser ativa, dinâmica, aberta para o encontro com a vida, participante e integrada à família e à comunidade.

A Educação Integral consta como uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) que reforça o artigo 34, § 2º da LDB, onde afirma que o Ensino Fundamental deveria ser ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos sistemas de ensino. No PNE são indicadas estratégias e instituídos prazos para se alcançar tais diretrizes na meta de número 6 que tem o seguinte texto: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas

⁸² Diferentemente da educação em tempo integral que é uma oportunidade de alcançá-la, a Educação Integral é a ampliação além do tempo, dos espaços, de múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e a à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas com o Plano Político Pedagógico (PPP) das escolas.

públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. (Brasil, 2014).

Portanto, mudar a realidade ao menos das escolas investigadas, atendendo o que propõe o PNE dependerá de ações como: promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (Estratégia 6.1, em parte realizada); instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (Estratégia 6.2, em parte realizada); institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (Estratégia 6.3 pode ser melhorada especialmente na produção de materiais didáticos e na formação de RH); e adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (Estratégia 6.9, acreditamos que muito pode ser feito a partir da implementação das pedagogias de Freire e Freinet).

E para alcançarmos esse resultado, ou seja, para que a educação seja “integral”, ou para o desenvolvimento como destacamos no sub-título que encerra esse capítulo, é imprescindível o diálogo com as famílias. A família deve ser compreendida como aquelas pessoas que participam ativamente da vida escolar do educando, as pessoas que são ou se consideram aparentadas daquele, unidas por laços naturais, por afinidades ou por vontade expressa. Como nos advertia Paulo Freire, devemos dialogar com as famílias, mas

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões, punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber da pura experiência feita, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, idéias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nesta escola os meios de autoemancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (Pedagogia do Oprimido, 1991, p.16).

Capítulo III - Paulo Freire e Célestin Freinet: Dois ícones da educação. Suas influências em Espanha no séc. XX: Um modelo para indígenas e quilombolas brasileiros no séc.XXI.

Célestin Freinet, durante toda sua vida profissional, como professor primário, buscou desenvolver uma educação que se colocasse, de fato, ao lado dos interesses e anseios das classes populares, no que se refere à formação dos seus alunos. Seu compromisso com as crianças e com a educação popular manteve-se sempre coerente com os ideais de formação de sujeitos da própria história, capazes de irrem se apropriando da cultura à medida que a iam produzindo e reelaborando.

A Educação Popular na concepção de Freinet, é aquela que assume um compromisso direto com as classes populares, com os trabalhadores e seus anseios, visando à formação de cidadãos felizes e comprometidos com os valores e interesses de sua classe social. Esse entendimento é coincidente com o de Paulo Freire quando aborda a questão do comprometimento do educador com as classes populares e aos seus anseios quando argumenta sobre a falsa e a verdadeira generosidade.

Segundo Freinet, após o término da Segunda Guerra Mundial, "a classe popular começava a sua luta para a adaptação da educação dos seus filhos às suas necessidades específicas" (Freinet, 1969:19). Freire, por sua vez, considera a Educação Popular, afinada com as necessidades, anseios e interesses das classes populares — a Educação das massas — que segundo o autor tem que ser aquela que “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (Freire, 1985: 36).

Nosso entendimento está em conformidade com a afirmação de Flavio Boleiz Junior (2012), de que ambos autores conceberam Educação como processo de transformação da natureza humana que se realiza por meio de sua conscientização e de sua práxis, entenda-se do seu trabalho que transforma o mundo e a Natureza. Práxis e trabalho, como atividades humanas adequadas à finalidade transformadora do mundo, apresentam-se como sinônimos quando se busca compreender a concepção de Educação nas Pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire.

O autor, em sua Tese Doutoral, cita duas situações muito interessantes, que envolvem Freinet e Freire, nas quais pudemos reforçar nossa percepção de que neles

têm muitos pontos em comum. A primeira diz respeito à questão do método, pois os dois insistiam, quando perguntados a respeito de um método — método “Freinet” ou método “Paulo Freire”—, que não haviam criado nenhum método e que não desejavam ser copiados, mas reinterpretados e recriados. A segunda se trata de um fato relatado em entrevista pela Professora Leila Fernandes Arruda, ocorrido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 1989, quando Paulo Freire era professor daquela Universidade e fora convidado a participar de uma mesa redonda a respeito da pedagogia libertadora, organizada durante um encontro de educadores do Movimento Freinet. Na ocasião, logo em seguida ao término do evento, perguntado informalmente sobre o que pensava da Pedagogia de Freinet, Paulo Freire respondeu: “— Freinet era meu primo. Ele o primo rico e eu o primo pobre. Eu venho tentando fazer com os adultos aquilo que ele fez com as crianças” (Boleiz Junior, 2012).

Freinet e Freire, agindo diante da realidade e interagindo com ela para transformá-la em nova condição de vida, demonstraram por meio de suas práticas, a importância do diálogo, através do qual se cria um nascedouro de ideias que, proporcionando as devidas condições para transcender as imposições naturais e as sociais, leva os alunos a se fazerem sujeitos de suas vidas. Contribui para que homens e mulheres, crianças e adultos, se façam humanos. Os educadores convergem no ponto de valorização da escuta do docente relativamente ao que têm a dizer seus alunos, além de haverem apostado na dialogicidade entre educador e educandos como sendo o próprio processo ensino-aprendizagem.

Para Freire cada qual precisa conquistar sua maneira de se pronunciar por meio da palavra verdadeira. São palavras suas: “[...] se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais”. (Freire, *Pedagogia do oprimido*, 2002, p.78.).

Para Freinet somente dizendo o que tem a dizer é que a criança se faz humana. E afirma: “é preciso que a criança se torne sensível às motivações que lhe trazemos, que compreenda que aquilo que tem a dizer é agora importante para sua vida, para a vida da comunidade, no seio da qual deve já representar um papel de homem”. (Freinet, 1975: 60-61).

Enquanto modelo para indígenas e quilombolas, além do trabalho, um tema que não pode deixar de ser abordado, devemos fazer uma relação dos dois autores com a diversidade cultural, considerando o caráter permanentemente humanista e dialético de seus pensamentos. Mas especificamente à Freire, acompanhá-lo na reflexão sobre a questão da cultura na prática educativa, ou seja, dialeticamente formar um pensamento político-pedagógico a partir de nossas próprias experiências com outras culturas e das especificidades do contexto histórico-cultural da realidade das comunidades, possibilitando a efetivação da liberdade individual e sociocultural, além, de aproximar a contribuição de seu pensamento crítico na abordagem intercultural na educação. Para Freire, a educação trava uma relação dialética com a cultura, sendo essa condição para que o conhecimento, oriundo desta relação, seja significativo em alunos e professores. Entendendo o conceito de cultura como as formas de comportar-se. Cultura é toda criação humana (Freire, 1963).

No Movimento de Cultura Popular (MCP), por exemplo, se pensava numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização, não considerando o homem como mero espectador do processo, mas como sujeito do mesmo. Trata-se de uma prática educativa que se propõe democrática, porém não pode ser invasiva, nem poderá sobrepor-se á realidade cultural em que ocorre, considera o cidadão e não o mero pretendente de alfabetização, uma autêntica educação popular, considerada por Vico Monteoliva entendida nos dias de hoje como *“El conjunto de los procesos que pretenden la educación de las clases populares (o grupos sociales dominados,...) - jóvenes no escolarizados en el círculo escolar, adultos no alfabetizados ou desejanndo un complemento de formação – realizados fuera – o paralelamente – de los circuitos y procesos escolares”*. (Guereña y Tiana Ferrer, 1994; Monteoliva, 1997).

3.1. História e influências no sistema educativo brasileiro: Da colônia à contemporaneidade

De uma forma bem sucinta, analisamos o Sistema Educativo Brasileiro como um todo, buscando concentrar uma maior atenção nas aportações que almejamos absorver das pedagogias de Freire e Freinet, especificamente para as Escolas indígena e quilombola, na tentativa de, como fez Freinet, segundo Élise Freinet (1978, p. 30), “[...]”

procurar no antigo o que existe de progressivo e de positivo, reconstituir a corrente das grandes ideias que, ao longo das diversas épocas da História, os inovadores projetaram para o futuro”.

Freinet fala “[...] do sistema imoral e antipedagógico que prepara, não homens, mas servidores dóceis de um regime”. (Freinet, O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet, 1979, p.82). Essa era a sua compreensão e interpretação do que realmente acontecia, percebendo a dualidade existente entre os ensinamentos oferecidos para o povo e para os burgueses, o que não se distingue muito da realidade verificada em todo o histórico da educação brasileira, a qual foi pensada a partir de uma relação de poder de forma a [...] manter sociedades de desiguais divididas em fortes e fracos com base no poder político, em ricos e pobres com base no poder econômico, em sábios e ignorantes com base no poder ideológico. Genericamente, em superiores e inferiores. (Bobbio, 1987, p.83). E, para Paulo Freire, seguir tal educação tradicional, simbolizava fazer opção pelo “ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma ‘elite’ superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais ‘coisa’ que homem”. (Freire, 1985, p. 35).

Como já vimos em outros tópicos, os precedentes educativos do Brasil são anteriores a emancipação da Coroa Portuguesa que se deu em 1822. E o Sistema Educativo Brasileiro vai se construindo e se configurando no contexto mundial e latino-americano, através dos modelos ocidentais, com influências das formas educativas jesuíticas, que com métodos pedagógicos de alfabetização para mudar hábitos dos indígenas, com leitura, escrita e poucas operações e com a oferta de um ensino mais culto para os filhos dos colonos, tendo os padres da Companhia de Jesus permanecido como responsáveis pela Educação no Brasil durante um período de 210 anos — de 1549 a 1759 —, até que foram expulsos do país pelo Marquês de Pombal, dos princípios básicos (direito à educação), dos *Annales de Braudel*⁸³, do liberalismo e positivismo⁸⁴,

⁸³ La Escuela de los Annales fue fundada por Marc Bloch y Lucien Febvre en 1929. Plantearon que la Historia no es el relato de hechos aislados ni el devenir de los líderes. Se trata de la construcción de todos los componentes sociales dentro de un dinamismo sistémico que involucra a otras disciplinas sociales como la Economía, Sociología, Antropología y Geografía. Tratará de comprender y explicar el pasado de cada pueblo en todas sus dimensiones: Cómo ocurrió lo que ocurrió y por qué. Para ello, es necesario contar con el conocimiento de otras ciencias y disciplinas que realicen diversos aportes. http://www.martinmaglio.com.ar/0_Ter_4_EDI/Material/130-annales.pdf

da escola nova⁸⁵ e pedagogia tecnicista⁸⁶, do neoprodutivismo tecnicista⁸⁷, até chegar a atual estrutura.

As atividades educativas dos padres jesuítas podem ser consideradas as responsáveis pela implementação e consolidação da educação formal na sociedade brasileira colonial, mas não podemos afirmar terem sido eles os primeiros a efetuarem os processos educativos no Brasil, pois antes da chegada dos portugueses já existiam índios, os quais possuíam suas próprias práticas educativas. Nessa época a educação pode ser descrita através dos binômios dominada – dominadora e religiosa – regalista⁸⁸. Quanto ao primeiro binômio, porque cumpria seu papel de atender as necessidades de Portugal e porque era bastante limitada e dominadora porque a própria sociedade era formada por escravos e senhores. E com relação ao segundo porque ora buscava-se a satisfazer os interesses religiosos, ora os do Estado. Tal educação era diretamente relacionada aos valores religiosos católicos e foi voltada para a formação do clero e dos letrados, ou seja, sendo extremamente elitizada, o que justifica o ainda atual sentimento (embora errôneo) de muitos brasileiros de que pensar em ter acesso educação é “mania de grandeza”.

⁸⁴ Concepções de sociedade e educação que imperaram durante a Primeira República e o período Vargas (1930-1945). E compreendem as influências no direcionamento de se organizar a sociedade e seu modelo de instrução, assentado na perspectiva da Ordem e do Progresso, elementos norteadores da concepção de cidadania e formadores de espírito social calcado na liberdade, igualdade e fraternidade, de acordo os fundamentos dessas correntes de pensamento. (Carvalho & Carvalho, 2006).

⁸⁵ De acordo com a autora Hilsdorf, para Fernando de Azevedo a presença dos adeptos e divulgadores da Escola Nova nos anos 20 e 30 marca a educação brasileira como um verdadeiro “divisor de águas”, separando a mentalidade tradicional e velha da nova e progressista. Isso quer dizer que todos aqueles que se opunham, ou tinham propostas alternativas, como os trabalhadores, os católicos e os defensores da pedagogia moderna, quer tivessem atuado no período monárquico, quer no da República, quer fossem defensores da educação popular, quer tivessem renovado o ensino técnico, foram enfileirados por ele sob a rubrica de tradicionalistas. Azevedo deixa de fora apenas os protestantes americanos, “fermento novo na massa do ensino” e algumas iniciativas dos republicanos paulistas que ele vê como “antecedentes” dos progressistas. (Hilsdorf, 2003, p.79).

⁸⁶ Essa pedagogia é oficializada no Brasil no período subsequente ao golpe militar de 1964, quando se vivenciou a valorização dos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico, com a necessidade de formação de mão-de-obra para atender ao novo modelo que surgia. Podemos dizer que o elemento central da pedagogia tecnicista era a organização racional dos meios, sendo que o planejamento era o centro do processo pedagógico, elaborado pelos especialistas.

⁸⁷ A reestruturação do capitalismo que provocou mudanças significativas no mundo do trabalho, passou a necessitar de uma educação que desse conta da formação de um trabalhador com competências, habilidades e virtudes, específicos e que estivesse “educado” antes de sua inserção no mercado de trabalho.

⁸⁸ Regalista é o termo utilizado para fazer referência ao Regalismo, uma doutrina que preconiza os interesses do Estado frente às prerrogativas da Igreja.

Como havíamos dito os jesuítas implementaram a educação formal no Brasil e o trato dessa para com os negros era totalmente diferente do corriqueiro. Os negros quase sempre sequer recebiam educação formal e quando sim era muito violenta, na base do açoite, do castigo: os trabalhos forçados eram sua escola de vida, pois eram julgados pelos jesuítas como seres que não tinham alma e era esse argumento meramente religioso que predominava.

No que concerne aos indígenas (“pioneiros da educação no Brasil”), os quais tinham a ideia de processo educativo com os ensinamentos para convivência, eles só foram alfabetizados no intuito simples de servirem aos interesses da Coroa e da Fé católica. Tudo em prol da consolidação da posse das terras, acúmulo de riquezas e vitória sobre o protestantismo. A educação formal repassada aos indígenas, no início foi uma mera ferramenta de domesticação e de catequização dos índios, na tentativa de “apapar as arestas” das diferenças optando pela homogeneização e a assimilação⁸⁹ à sociedade nacional como critério e ideologia corrente daquele período histórico.

Esta primeira fase pode ser resumida como uma reprodução de uma sociedade dual. Um modelo que já formou consenso a respeito de sua ineficácia e inadequação como proposta de educação para os índios.

Em algumas notas no livro “Pedagogia da Esperança”, de Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire afirma que,

a ideologia da dominação jesuítica usada para docilizar o índio, o colono e o negro, no início da colonização brasileira, para favorecer o enriquecimento da Coroa Portuguesa e depois o da própria Companhia de Jesus, que para aqui tinha vindo com a missão oficial de “instruir e catequizar o índio”, foi tão eficiente que a classe dominante tomou-a para si como um dos mecanismos capazes de reproduzir a sociedade dos poucos que sabem e podem e dos muitos que permanecem excluídos e proibidos de ser, saber e poder. (Freire A. M., 2002, p. 231-232).

O positivismo exerceu também uma forte influência no Brasil desde o século XIX, no âmbito da academia, na educação e na política. Especificamente na educação, impregnou a reforma educacional proposta por Benjamin Constant, um dos mais influentes positivistas brasileiros, que juntamente com Rui Barbosa promoveram movimentos nos campos econômico e educacional de interesse dos empresários da

⁸⁹ No contexto brasileiro, assimilação é a fusão de culturas; Processo através do qual um grupo social ou cultural se torna parte de outro. É semelhante ao conceito de “*integración*” no contexto espanhol.

indústria, desviando o foco da área agrícola — o ruralismo — como ideologia valorizadora da vida no campo como modelo ideal para a constituição humana, uma vez que o ambiente rural era apresentado como natural, incentivando a sociedade a valorizar todos os empreendimentos de interesse dos coronéis do café. (Boleiz Junior, 2012). Contudo, foi um período de grande desenvolvimento do sistema educativo brasileiro.

A influência da Escola Nova no Brasil foi marcante e importante, e influenciou diretamente na vida educacional do país principalmente por meio das reformas estaduais realizadas no Ensino em 1920 no Estado de São Paulo, por Sampaio Dória, em 1922 no Ceará, por Lourenço Filho, em 1925 na Bahia, por Anísio Teixeira, em 1927 no Distrito Federal, por Fernando de Azevedo e também em 1927 em Minas Gerais por Mario Casassanta e Francisco Campos.

De acordo com Saviani (2008, p. 383), com os modelos tecnicista e neoprodutivista, a educação, desde o final da década de 60, passou a ser “concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte”, sendo a função da mesma formar indivíduos aptos a contribuir para o aumento da produtividade da sociedade, período em que se define inclusive, a competência do indivíduo e do próprio sistema educacional. Segundo o autor, é nesse contexto que o lema do “aprender a aprender” é reconfigurado, passando a estar relacionado à necessidade crescente de atualização para garantir a empregabilidade (Saviani, 2008, p. 431-437), ou seja a importância bem como a necessidade de continuar aprendendo sempre, num processo de educação permanente, no qual o aluno deve ser preparado para trabalhar em equipe, ser flexível, cooperativo, saber solucionar problemas evitar conflitos, enfim, para uma série de habilidades e competências que contribuirão para sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

Porém foi com a influência de Freinet, que no Brasil, na segunda metade do século XX, e posteriormente com Freire, meio a um mundo de transformações, junto a muitos que sentiam que precisavam inovar, necessitavam de fato “aprender a aprender”, que se concebeu a Educação como processo de transformação da natureza humana que se realiza por meio de sua conscientização e de suas práxis, ou seja, de seu trabalho que transforma o mundo e a Natureza. Na busca da compreensão da Educação nas Pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire, práxis e trabalho, como atividades

humanas adequadas à finalidade transformadora do mundo, apresentam-se como sinônimos.

3.1.1. Influência do educador Freinet no Brasil

Observando o cenário histórico educacional da chegada da teoria de Freinet no Brasil, tentaremos compreender de que maneira aquela é interpretada na educação brasileira, bem como suas ideias foram aplicadas no país. Vale ressaltar que partiremos do entendimento sobre o enquadramento comumente de Freinet em duas concepções em solo nacional: um escolanovista, integrado às tendências liberais, ou um autor progressista libertário.

Acabamos descobrindo além da existência da Associação Brasileira para Divulgação de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet (ABDEPP), um vasto material bibliográfico de teses e dissertações brasileiras, levantados por Rafaela Mendes Muratt durante sua pesquisa de mestrado (2015), sobre o autor em tela, com o qual pudemos observar que poucas das investigações levam em consideração a sua obra como o todo e, principalmente, menos ainda são as que destacam o caráter fundamental central do conceito trabalho em sua obra.

A aproximação com maior interesse pela obra de Freinet ocorre na década de 1970⁹⁰, época que corresponde aos anos de consolidação da ditadura militar brasileira e que se pregava a necessidade de reformas educacionais que respondessem a esse novo momento que o Brasil estava vivendo. Surgem então os Acordos MEC-USAID⁹¹ (Acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a *United States Agency for International Development* (USAID) para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos EUA) que foram implementados no Brasil com a

⁹⁰ O maior interesse pelo autor se deu quando o Brasil recebe o pesquisador Michel Launay (Estudioso de Rousseau) em São Paulo para atuar como professor colaborador no Departamento de Letras da USP, onde permaneceu por três anos. Segundo ABDEPP, muitos foram os encontros promovidos por Launay entre aqueles que demonstravam se identificar com as ideias freinetianas: em São Paulo, Santa Catarina, Niterói – no Rio de Janeiro, Ceilândia – Brasília, Belo Horizonte – Minas Gerais e Salvador na Bahia. Foi, pois, a convite de Launay que, no início da década de 1970, Flaviana Marchesi Granzotto, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, fundou a Escola Freinet de Blumenau; assim, em São Paulo, Rosa Maria W. F. Sampaio, Maria Inez Cavalieri Tinoco Cabral (orientada por Michel Launay em sua pesquisa de mestrado que teve o título: *De Rousseau a Freinet, ou de la théorie a la pratique* (Universidade de São Paulo – USP, em 1975) ingressaram nessa caminhada. (Muratt, 2015).

⁹¹ Os acordos MEC-USAID, perduraram no Brasil de 1964-1985.

Lei 5.540/68⁹². A partir dos referidos acordos, entra em cena a pedagogia tecnicista, que segundo Saviani (*apud* Alves, 2008, p. 379), [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. A pedagogia tecnicista corresponde a uma proposta que caminhava conjuntamente com as mudanças do trabalho que ocorriam mundialmente, e na qual encontravam-se envolvidos tanto aluno como professor ocupando uma posição secundária no processo, pois eram priorizados a formulação dos cursos e aulas e seu controle rígido, com tempos de aula e temas separados e objetivos bem definidos.

Na passagem da década de 1970 para a de 1980 se evidencia a coexistência de diferentes tendências pedagógicas no tempo e em decorrência do desgaste oriundo do regime militar, os educadores organizam-se em prol do ensino e iniciam a busca por uma educação crítica que possuísse um cunho mais social e político, tendo como objetivo a superação das desigualdades vigentes no seio da sociedade brasileira. É neste período cheio de anseios por algo novo que atendesse às demandas da educação pública brasileira que Freinet ganha adeptos no Brasil, os quais já foram citados em nota anterior. Muratt (2015), destaca a professora Djanira Brasilino de Souza⁹³ como outra figura marcante para a história de intérpretes de Freinet no Brasil, tendo ela ido para a França realizar seus estudos de doutorado, em 1979, onde entrou em contato com a Pedagogia Freinet. A autora chama ainda a atenção para o fato de que o sul do Brasil foi também, nas décadas passadas, um polo de pesquisa, mas não se fortaleceu, como São Paulo e Natal, porém essa região vai ganhar destaque por haver a implantação de várias escolas Freinet, pautadas em grande parte nas técnicas de alfabetização, com o uso do “texto livre” e da “livre expressão”, um dos aspectos que se mostra mais frequente, junto com a cooperação como fundamento de um trabalho pedagógico, ambos destacados como técnicas de suporte, pra uma aula distinta da tradicional em benefício

⁹² Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

⁹³ Professora que ao voltar de Paris, foi a responsável pelas várias pesquisas que traziam o pensamento de Freinet como central nas dissertações e teses, tornando, assim, como uma grande referência em termos de volume de obras, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, em Natal, onde criou a base de pesquisa sobre a pedagogia Freinet, sendo a precursora no Nordeste dos estudos sobre autor. Desde então, se estabeleceu um polo de pesquisa nacionalmente reconhecido, não sendo à toa que, até os anos recentes, encontramos diversas pesquisas sobre Freinet ligadas à UFRN. Além disso, em 1996 assessorou a equipe de professores que fundou a Escola Freinet de Natal, onde foi assessora até 2012, ano de sua morte. (Muratt, 2015).

da alfabetização, que parte do princípio de incorporar o cotidiano da criança. Alguns desses escritos trazem Freinet e Freire como um caminho de mudança da prática docente.

Muratt (2015), fazendo, portanto, um apanhado e traçando um panorama de como estava sendo estudado Freinet na pós-graduação das universidades brasileiras, constata que o fundamento trabalho surge apenas em poucas pesquisas, aparecendo como um campo aberto para aprofundamento e investigação.

Entendendo que o trabalho, ao qual Freinet está se referindo, é compreendido por ele enquanto aspecto que funda o homem, que o humaniza e que o marca historicamente. Reconhece o trabalho como complexo que, de modo dialético, vai criando condições para o surgimento de outros complexos, como a educação e a linguagem. Concebe inclusive que essas relações se complexificam uma em detrimento da outra. Assim compreendendo, segundo Muratt (2015), o fundamento trabalho pode ser visto como o fio condutor de toda teoria de proposta educacional de Freinet que é cuidadosamente baseada para que ela possa ser totalmente aplicável na realidade das escolas públicas. Preocupava-se acima de tudo de não ser um teórico, mas, sim, um sujeito de práxis em que teoria e prática estão conjugadas para a construção de uma nova sociedade; e, a consequente transformação.

Já existem, no Brasil, algumas escolas que aplicam a Teoria Pedagógica de Freinet: A Escola Pé no Chão, em Belo Horizonte – MG e uma Escola Pública Municipal de Campinas são exemplos destas. Porém nossos esforços para uma proposta prática nas comunidades em estudo, serão no sentido de que, a partir do material apanhado no ano de 2015⁹⁴, possamos ampliar nossa investigação para então difundir as técnicas Freinet, adequando-as, mas também para elucidar e fundamentar o pensamento de Freinet na instauração da Escola Popular, no reconhecimento e na dinamização de uma cultura, de uma pedagogia popular para uma formação “humana”. Para ele, há uma relação íntima entre pedagogia e política, portanto escola e sociedade

⁹⁴ Levantamento feito por Rafaela Ferreira dos Santos Mendes Muratt durante o desenvolvimento de sua dissertação, com a ajuda do banco da ABDEPP (Associação Brasileira para Divulgação Estudos e Pesquisas da Pedagogia Freinet) e do acervo da CAPES, um levantamento das pesquisas que abrangem a teoria freinetiana. Assim, nossa pesquisa encontrou, além da própria dissertação de Rafaela, 32 trabalhos, sendo 25 dissertações e 7 teses e que constam no apêndice A da referida obra.

devem, ou melhor, necessitam de uma interação mútua. Isso, sem deixar de considerar o já evidente fundamento da cooperação, pois ambos são muito importantes para uma melhor compreensão dele enquanto um autor conhecido por muitos no Brasil, porém pouco explorado a nível de prática para transformação.

3.1.2. Paulo Freire na educação brasileira

Começamos comentando sobre sua experiência no Movimento de Cultura Popular, seus estudos sobre a linguagem popular e a análise crítica da educação brasileira na metade do século XX, que originou a novedosa e efetiva proposta de alfabetização, onde mais que ler e escrever, os alunos passavam a dialogar sobre problemas de suas realidades e tentando encontrar meios de resolvê-los, almejavam uma transformação.

Como diretor do Serviço Social da Indústria (Sesi), onde trabalhou durante dez anos, de 1947 a 1957, Paulo Freire ficava impressionado, ao tempo que se incomodava com os problemas que encontrava diante das dificuldades dos operários analfabetos nos cursos de capacitação ali oferecidos. Com isso, com ajuda de sua esposa, que era professora, vislumbrou a elaboração de um curso de alfabetização, com o intuito de alfabetizar os operários, para que pudessem conseguir melhores funções e salários nas indústrias onde trabalhavam como mão de obra não especializada. Foi no Sesi, que deu os primeiros passos na elaboração de métodos e técnicas que revolucionariam a Educação de Jovens e Adultos, algum tempo depois. Lá funcionavam salas noturnas de alfabetização.

Anos depois orientou a equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife que capacitou suas lideranças para alfabetização de adultos. E posteriormente com a aplicação do método desenvolvido por Paulo Freire em áreas onde ocorriam violentos conflitos entre trabalhadores rurais e latifundiários, além de grande mobilização das Ligas Camponesas. Foram alfabetizadas à época mais de 4000 pessoas e implantou-se um programa de pós-alfabetização, que vinha sendo planejado por Freire juntamente com sua equipe do SEC, que desencadeou um projeto equivalente ao ensino primário, com duração de dois anos (supletivo).

No ano de 1963, durante o período de férias de verão, Paulo Freire aplicou e sistematizou seu método de alfabetização na cidade de Angicos, no interior do estado do

Rio Grande do Norte, com o auxílio de um grupo de estudantes voluntários do SEC, e foi convidado pelo governo daquele estado para implantação de seu projeto de alfabetização numa pequena cidade do sertão, financiado por uma verba do programa “Aliança para o progresso”, de origem norte-americana. De acordo com Flavio Boleiz Junior, o autor Germano diz que,

fazer com que os participantes aprendessem a ler e a escrever e, ainda por cima, viessem a se politizar em 40 horas constituíam os objetivos fundamentais da experiência. Isso despertou enorme curiosidade, motivo pelo qual o trabalho de Freire e dos estudantes do Rio Grande do Norte correu o mundo”. (Germano, 1997, p. 389 *in* Boleiz Junior, 2012).

Com o êxito da experiência, Paulo Freire ficou conhecido no Brasil e em vários lugares do mundo, com seu método de Alfabetização de Adultos, em 1962, o Ministro Darcy Ribeiro, chefe da Casa Civil, havia se encarregado de levar adiante um programa de educação de adolescentes e adultos para o país, com o intuito de conduzir 20 milhões de brasileiros ao “pleno exercício de sua cidadania”, já que esse era número de adultos analfabetos que em conformidade com a Constituição vigente à época não tinham direito ao voto, e que o programa poderia estender à esses “marginalizados” o direito de acesso a todo o processo político-partidário.

Os resultados atingidos por Paulo Freire no Recife e, especialmente, em Angicos e no estado de São Paulo, na periferia da cidade de Osasco, onde foi realizada uma experiência piloto, e posteriormente em Brasília, nas cidades-satélites do Gama, Sobradinho, Candangolândia, Núcleo Bandeirante e no Setor de Limpeza Pública demonstraram que seu método de alfabetização de adultos poderia levar adiante um projeto nacional de alfabetização de adultos.

Paulo Freire então transferiu-se para Brasília, a convite do Ministro da Educação e lá pôde acompanhar de perto as experiências que se realizavam nos Círculos de Cultura, enquanto assessorava a formação de formadores e administrava a organização da campanha, porém foi interrompido com o golpe militar de 1º de abril de 1964 com a demissão de seu cargo de professor na Universidade do Recife, e a cassação de seus direitos políticos, levando Paulo Freire a um exílio que durou 16 anos. Voltou para o Brasil em 1980 e assumiu as funções de professor nas Universidades paulistas, participando em programas de formação de professores, e em movimentos da Educação Popular que ganhou força não só no Brasil, mas na América Latina.

Passados nove anos (em 1989), Paulo Freire foi nomeado Secretário de Educação do estado de São Paulo, e iniciou seus trabalhos indo conhecer pessoalmente cada escola da Rede Municipal daquele estado. Durante seu mandato realizou uma revisão do programa de estudos que levava o lema de uma escola pública popular e democrática e de aumento dos salários dos educadores brasileiros, algo que era importante para pôr em prática suas ideias.

A educação popular de Paulo Freire, mesmo tendo se dado num curto tempo no Brasil, é uma das bases históricas da interculturalidade na educação brasileira, porque destaca os debates sobre a cultura e o engajamento ético-político com os segmentos sociais oprimidos⁹⁵, direcionando as práticas pedagógicas para o exercício crítico da cidadania e para a afirmação destes atores sociais como sujeitos e de sua cultura. Entendendo-se a cultura como aquela inerente aos movimentos, práticas e relações sociais humanas, podemos considerar que a referida educação se constitui como cultural. Nesta perspectiva, os saberes e as práticas cotidianas das classes populares se dimensionam como cultura sendo trabalhados pedagogicamente nas ações educativas populares, uma questão que é um dos temas centrais de que trata o autor.

Os seres humanos criam cultura na medida em que se integram às condições de seu contexto de vida, problematizando, refletindo e agindo sobre elas. Por serem autores de suas produções criam cultura. Propõe Paulo Freire uma educação que valorize e respeite as diferenças culturais e os saberes e as experiências de vida dos sujeitos, considerando que: “compreender a realidade do oprimido, refletida nas diversas formas de produção cultural – linguagem, arte, música –, leva a uma compreensão melhor da expressão cultural mediante a qual as pessoas exprimem sua rebeldia contra os dominantes” (Freire, 1980, p. 85).

3.2. Pensando a pedagogia de Freire para a atualidade

Nas últimas três décadas tem se evidenciado o deterioro das condições de vida da maior parte da população da América Latina, frente a velhas e novas formas de opressão e exclusão. Muitos países, entre eles o Brasil, têm realizado protestos nesse início de século, o que demonstra, com os movimentos indígenas e de homens do campo, uma intenção de transformar a atual realidade, e, portanto, tem instigado o

⁹⁵ Importante considerar que para Paulo Freire o oprimido não diz respeito somente aos pobres, mas também às pessoas discriminadas e excluídas nos diversos grupos sociais. Todos aqueles situados em uma sociedade de classe e que sofrem violências ideológicas ou físicas por indivíduos e grupos sociais dominantes, que num processo opressor impedem àqueles de exercerem as suas ações especificamente humanas e sua cidadania.

desafio de que a Educação Popular reasuma seu papel como pedagogia crítica e alternativa com propostas relacionadas com as distintas especificidades dos movimentos e organizações sociais.

Por outro lado, o panorama da educação brasileira ainda é muito crítico. E frente a isso é imprescindível a pedagogia da esperança. Nesse momento me vem à mente nossa decisão por uma contribuição para a educação brasileira repensando Freire sob a perspectiva de esperança, meio a crise que estamos vivenciando e que antes mesmo de se evidenciar o agravo já vinha ofuscando o “brilho dos olhos” daqueles que se viam diante de alguma oportunidade de mudar o quadro de “desespero” ou de incredibilidade que permeia a sociedade brasileira no que tange ao sistema educativo.

O pernambucano Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, filho de Joaquim Temístocles Freire, um potiguar, oficial na polícia militar de Pernambuco, a quem descrevia como um homem bom, inteligente e capaz de amar, e de Edultrudis Neves Freire, pernambucana, uma mulher que dizia ser doce, boa e justa. Com os pais aprendeu o diálogo que buscou manter em toda sua trajetória de vida. Experimentou o que é a fome o que ajudou para que compreendesse a fome dos demais. Casou-se aos 23 anos, em 1944, com Elza Maria Costa Oliveira, de Recife, com quem teve cinco filhos, tornando mais amplo o campo de diálogo de ambos.

Licenciado em Direito, abandonou a área e como diretor do Departamento de Educação e Cultura em Pernambuco e depois da Superintendência de 1946 a 1954, onde fez as primeiras experiências que conduziram ao método iniciado em 1961 no Movimento de Cultura Popular do qual foi um dos fundadores. Suas ideias pedagógicas se formaram da observação da cultura dos alunos - em particular o uso da linguagem - e do papel elitista da escola. Em 1963, em Angicos, no Rio Grande do Norte, chefou um programa que alfabetizou 300 pessoas em um mês. No ano seguinte, o golpe militar o surpreendeu em Brasília, onde coordenava o Plano Nacional de Alfabetização do presidente João Goulart. Freire passou 70 dias na prisão antes de se exilar, tendo buscado refúgio na embaixada da Bolívia em setembro de 1964, quando foi submetido a interrogatórios, os quais em sua maior parte visavam provar sua “ignorância absoluta”, o que na verdade, nas palavras Paulo Freire, segundo García Madrid (2000), se queria provar era o perigo que ele representava. O que de fato se passava era:

Lo que se conseguía con el método de Freire, en tan breve espacio de tiempo – dice Fausto Franco -, no podía ser tolerado por las clases dominantes de su país; desde el momento en que las clases populares se hiciesen conscientes de su propia alienación, y de la capacidad real de poder liberarse, se iba a exigir una transformación radical de la sociedad. Y tal proyecto no era admisible para quienes regían un modelo anquilosado de convivencia social. Freire se volvió socialmente “peligroso”, no sólo porque alteraba, de hoy para mañana, el censo electoral, sino porque dotaba de criterio y de palabra a una masa de desarraigados habitualmente dócil, muda y conformista. Y sin embargo, él no veía el futuro de su país y de sus gentes sino por medio del progreso humano que significa conquistar la cultura, aduñearse del destino e de sua história, y proyectarse en una organización social más justa y democrática. La utopía posible...

Interrompendo-se o sonho para os brasileiros, Freire foi exilado no Chile, colaborou com campanhas de alfabetização naquele país, onde permaneceu de 1964 até 1970, tendo seu trabalho contribuído muito para que Chile recebesse a distinção da UNESCO e atenção internacional atraída pela superação do analfabetismo, o que levou em 1969 a sua nomeação como uma pessoa reconhecida da UNESCO, tendo ensinado em Harvard durante alguns meses e colaborado também como assessor em campanhas de alfabetização de alguns países da África e a partir de 1970 trabalhou no Conselho Mundial de Igrejas em Genebra, como chefe do Departamento de Educação.

Com a anistia, em 1979, voltou ao Brasil, integrando-se à vida universitária. Foi nomeado doutor honoris causa de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas. Morreu em 1997 e a sensação que até hoje se tem é de que caso não houvesse sido tolhido, pela ditadura militar, de desenvolver seu método, muito se teria avançado para todos aqueles aos que chamou de oprimidos. Vale ressaltar que toda sua obra segue, tão viva e vigente como foi ao primeiro dia. (Herrero Muñoz-cobo, 2000)

Para aqueles que não conheceram o “pequeno grande homem” pessoalmente, encontramos nas palavras de García Madrid (2000), uma descrição de uma figura de um homem com comportamentos tão necessários para qualquer proposta de melhoria na educação brasileira. Segundo o autor, aquele homem pequeno no tamanho, era um gigante da educação dos deserdados da terra. No trato direto era, acima de tudo, dialogante e acolhedor com todos (em seguida te chamava por teu nome próprio – para nós nordestinos demonstração de educação – sinal de atenção com interlocutor), inclusive carinhoso e humano, tremendamente humano. Surpreendia sua simplicidade, humildade de suas atitudes. Acrescenta o autor:

Este hombre, de Orígenes humildes, que confesaba que padeció hambre en su niñez, fue capaz de soñar, pensar y realizar la utopía para los desheredados de Brasil y asombrar al mundo con su modesto proceder en el probísimo nordeste brasileño. Y como muchos grandes hombres conoció, por su modesta acción educadora, la persecución, la cárcel, el exilio y la incomprensión de muchos. Sin embargo no hat en él, ni en sus escritos, ningún rencor. Era un hombre bueno y un pedagogo excepcional. (Gracia Madrid, 2000:161).

Paulo Freire, um extraordinário mestre latino-americano, brasileiro, o terceiro autor mais citado em trabalhos acadêmicos ao redor do mundo, de acordo com dados do Google Scholar, por ser um grande nome do pensamento contemporâneo, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito no Chile, em 1968, que representa um grito de protesto pela construção de uma pedagogia para todos aqueles que não tem voz, nem visibilidade. Ao mesmo tempo que clama, denuncia as condições de desigualdades e de pouco respeito às diferenças. Em suas obras, há uma nítida oposição às pedagogias da exclusão, da inequidade, da opressão e da pobreza.

Quando Paulo Freire publicou o livro referido anteriormente, instigou a todos nós a respeito da educação, pois nele podemos encontrar uma epistemologia, uma pedagogia e uma sociologia da educação vinculadas a uma conscientização para a democratização da sociedade e da escola com a intenção de estabelecer uma ligação entre a sala de aula e a política de poder na sociedade; orientando educadores e educandos a que mudem a si mesmos na história e o modo como ensinam e aprendem, dando origem a um movimento internacional de educadores com o real desejo de transformar as sociedades dentro das quais ensinam.

A introdução da esperança, foi um dos grandes legados de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogía de la esperanza* (1993), através da exposição de uma oposição crítica, mas esperançosa de se educar para a libertação, para a transformação com o diálogo entre educadores e educandos, com o qual juntos pudessem educarem-se. Segundo o autor, não se pode construir conhecimento sem esperança.

He ahí una de las tareas de la educación democrática e intercultural: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los educadores, sí de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfila las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Esta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía. (Freire 1993:45).

Entendemos que em sua proposta pedagógica (*palabración*), onde relaciona teoria e prática, Paulo Freire, nos chama para o desenvolvimento de projetos inovadores para a construção de uma prática educativa intra, inter e transcultural, onde o essencial é além de conhecer-se, o diálogo com o outro e o compromisso com uma prática de participação social de formação do sujeito para uma cidadania democrática, a qual, como já orienta a própria denominação, não pode ser invasiva, nem poderá sobrepor-se à realidade cultural em que se concretiza. Além disso, o vemos como o inspirador do movimento da educação popular, onde afirma-se a intrínseca articulação entre os processos educativos e os contextos sócio-culturais em que estão inseridos, destacando os universos culturais daqueles que são o centro das ações pedagógicas.

3.2.1. A ideia da alfabetização em Freire – “Núcleos Geradores”

Em meados do século XX, um forte movimento de renovação pedagógica e que ultrapassou as fronteiras internacionais foi o dos círculos de alfabetização liderados por Paulo Freire (1921-1997). Essa foi uma corrente revolucionária que gerou impacto na educação formal e informal, inclusive nos movimentos sociais – de tipo antiautoritário – inovando na oposição da responsabilidade pessoal-coletiva ao tradicional autoritarismo que subjugava, à autoridade, à obediência e à memorização. Segundo Trujillo (2013), o conceito chave da linha de Freire é a conscientização, o qual supõe examinar a realidade criticamente, cobrar consciência da necessidade de empenhar-se e comprometer-se para transformá-la. (p.68). Segundo Freire:

Os oprimidos vão desvendando o mundo da opressão e vão se comprometendo no mundo das práxis, com sua transformação, e em que uma vez transformada a realidade, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia das pessoas em processo de permanente libertação. (Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 1968). (Tradução livre).

Com o método de alfabetização, Freire demonstrou que a esperança humana vive também no mundo dos desesperados, da maneira mais simples que se possa imaginar. E antes de tudo, com uma nova atitude humana diante dos graves problemas humanos, alcançou o êxito não só de ensinar a ler e escrever, mas de atrair para as aulas, homens que, consumidos pelas necessidades mais urgentes que os obrigam a dedicar muitas horas do dia a um trabalho árduo. Diz Paulo Freire:

En verdad, sólomente con mucha paciencia es posible tolerar, después de las durezas de un día de trabajo o de un día “sin trabajo”, lecciones que hablen de “ala” – “Pedro vio el ala”, “El ala es del ave”, lecciones que hablan de Evas y

de uvas a los hombres que a veces conocen pocas Evas y nunca comerán uvas: “Eva vio la uva”. (Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 1984).

O tema alfabetização está diretamente relacionado ao nome de Paulo Freire especialmente por seu trabalho realizado com pioneirismo no nordeste brasileiro, quando se permitiu alfabetizar ao tempo de 45 dias partindo de condições de opressão dos analfabetos. É entendido como um movimento internacional diretamente relacionado com as lutas contra a injustiça, estando hoje presente nas novas formas de pedagogia crítica, comprometida e cooperativa. Um dos primeiros conteúdos sugeridos nas etapas do seu método foi a temática cultura com o intuito de estimular nos alunos o exercício de compreender-se criticamente no mundo. Introduzindo o aluno no processo de conscientização através da noção de cultura e do olhar crítico que levava ao entendimento de que não se tem porque considerar-se culturas inferiores e superiores como explicação da segmentação social, já que como dito Paulo Freire afirmava que cultura é toda e qualquer atividade humana.

Resumidamente, tentamos explicar, a partir de palavras do próprio autor como se dava o método de alfabetização. Inicialmente Paulo Freire, com a confiança que tinha no povo, negando sempre fórmulas dadas, com a crença de que só nas bases populares, e com elas, podia-se realizar algo sério e autêntico, não admitindo que a democratização da cultura seja sua vulgarização, a partir de um diálogo aberto, provocava que se fizesse a leitura do mundo em que se estavam inseridos, percebendo as singularidades e universalidades das distintas práticas produtivas para desenvolverem o olhar crítico descobrindo-se como fazedor de cultura. Diz o autor:

Pareceu-nos, então que o caminho seria levarmos o analfabeto, através de reduções, ao conceito antropológico de cultura. (...). Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ípeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionero popular. (Freire, 1963).

Ocorria então, após os núcleos geradores que eram a expressão dos problemas vividos pelos alfabetizandos, a codificação, ou seja, tal provocação dava-se indo da imagem à palavra. A codificação, é portanto, a simbolização da realidade concreta. Sobre isso, assim explica em relato na obra *Padagogia da Indignação* (2000):

(...) eram dez as situações concretas, codificações como a chamo, cuja “leitura” possibilita o começo do desvelamento da atividade cultural humana. Foi

Francisco Brenand, genial artista brasileiro, excelente pintor e não menos ceramista, que as produziu a meu pedido. A bem da verdade foi Ariano Suassuna (...) quem me disse: “Você precisa conversar com Brenand. Já estou vendo a beleza do trabalho dele pintando as diferentes situações de que você necessita para desafiar os animadores na discussão sobre cultura”. (Freire, 2000).

Ademais, Freire comenta que ao oferecer múltiplas possibilidades de análise no processo de sua descodificação, as codificações, devem ser uma espécie de “leque temático”. A descodificação por sua vez, é um processo de análise de todo conteúdo implícito que guarda a codificação e segue um passo a passo que ao se concluir todos os passos ou exercícios orais como chamava Freire, não só se obtinha conhecimento, senão reconhecimento, sem o qual não teria a verdadeira aprendizagem.

Experiências como o Movimento de Cultura Popular (MCP), desenvolvido no final da década de 70, quando foram lançadas duas instituições básicas de educação cultural popular⁹⁶, onde algumas mudanças foram consideradas, como superações, na experiência que se iniciava: Em lugar do professor tradicional, tinha o “coordenador de debates”. Em lugar de aula discursiva, “diálogo”. Em lugar de aluno com tradições passivas, “participantes do grupo”. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, “programação compacta”, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizagem. (Freire, 1967, p. 109-110). Vale ressaltar que os debates suscitados à época são temas que ainda hoje aparecem como os principais problemas das minorias consideradas. Entre eles, destacamos o “nacionalismo”, “a evolução e crise política do Brasil”, “desenvolvimento”, “analfabetismo”, temas que se repetiam de grupo em grupo e continuam recorrentes na realidade atual das duas comunidades.

Porém, ironia maior é a constatação, nos nossos dias, dos evidentes resultados nos índices de analfabetismo, com todo o aporte oferecido pela obra de Freire à pedagogia do século XX. Nesse tema da alfabetização, o Brasil apesar de todo avanço evidenciado pela promoção de programas sociais, constitui-se em um exemplo de atraso, pois ali, há aproximadamente 14 milhões de Analfabetos absolutos e um pouco mais de 35 milhões de Analfabetos funcionais, conforme as estatísticas oficiais.

⁹⁶ “Círculo de Cultura” e o “Centro de Cultura”, foram as nomenclaturas para substituir o termo escola que era um conceito carregado de passividade.

Segundo dados do IBOPE (2005), o Analfabetismo funcional atingiu cerca de 68% da população. O censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁹⁷, mostrou que uma entre quatro pessoas são analfabetas funcionais (porcentagem é de 20,3%). Através da PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2014-2015), no grupo formado pelas pessoas de 15 anos ou mais, o analfabetismo funcional passou de 18,1% em 2013 para 17,6% em 2014. O problema maior está na Região Nordeste, onde a taxa em 2010 chegava a 30,8%, manteve-se com a taxa de analfabetismo funcional mais alta no País, 27,7% em 2013 e 27,1% em 2014. Se levarmos em conta o estado do Ceará, um dos nove estados do nordeste brasileiro, a taxa de analfabetismo funcional é de 20,82% e na cidade de Aquiraz, onde encontram-se as duas comunidades, é de 18,78%, considerando a população com 15 anos ou mais.

A boa notícia é que os níveis de alfabetização estão apresentando crescimento no Estado do Ceará. Os dados atualizados da análise de desempenho realizada pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaace), apresentados durante o mês de fevereiro de 2017, resultado do Mais Paic⁹⁸, mostram que 86% dos alunos da rede estadual de ensino finalizaram o 2º ano do Ensino Fundamental alfabetizados, o que representa um aumento de 10% no número de alunos que registraram nível desejável de alfabetização, com relação ao ano anterior, e também nos colocamos numa posição aparentemente utópica, porém possível de um avanço nas práticas das escolas indígena e quilombola, acompanhada de uma interculturalidade efetiva.

Os círculos de alfabetização buscaram elevar ao posto de sujeito do conhecimento todos seus participantes. O educador não acreditava na repetição de um método senão na capacidade de compreender as necessidades das pessoas envolvidas nos diferentes contextos e o método por sua vez, devia ir respondendo a tais

⁹⁷ Acesso através do endereço eletrônico: <http://www.ibge.gov.br>

⁹⁸ Foi lançado no fim de 2015, o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic), com a finalidade ampliar o trabalho de cooperação já existente com os 184 municípios desde 2007, ano de implantação do Paic, e com uma ampliação de sua abrangência para o 3º, 4º e 5º ano em 2011 (Paic+5). O Mais Paic, além da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), passou a atender também o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) nas escolas públicas cearenses, etapa que foi acompanhada pelo Spaace, a partir de 2012 e vem apresentando um considerável aumento no percentual de alunos com o nível adequado em Língua Portuguesa e embora mais tímido, também com aumento em Matemática em 2016. Esses resultados de crescimento e melhoria da rede estadual de ensino, são resultados de estratégias de acompanhamento das escolas, a formação de professores e a utilização de material didático. Cerca de 310 mil alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de mais de 4.500 escolas públicas participaram da avaliação. Os alunos do 2º ano apresentaram o melhor nível da escala/Spaace. Acesso através do endereço eletrônico: www.paic.seduc.ce.gov.br

necessidades, de uma forma particularizada e assumida pelo coletivo que trabalhava em comum nessa aprendizagem. E por isso, e para isso, os espaços freirianos são ilimitados, sem paredes e sobretudo sem hierarquias.

Para Trujillo (2013), a ideia de círculos de alfabetização sugere um trabalho horizontal, entre iguais que se reconhecem iguais em suas diferenças; a distribuição do mobiliário em um espaço possível seria logicamente circular, onde não existe segregação entre os que sabem e narram e os que aprendem e calam ou fazem apontamentos. (p.73). Tal disposição foi observada na Escola Diferenciada Jenipapo-Kanindé, mas não na Escola José Raimundo da Costa.

O método de alfabetização de Freire efetivamente alfabetiza, e vai além do simples significado do termo, pois desperta nos sujeitos uma atitude crítica sobre seu ser e seu estar de homens no mundo, ou seja, lhes revela a situação de opressão como limitação humana que ele mesmo pode transformar. Essa tomada de consciência é que Freire chama educação, alfabetização em sentido amplo e conscientização. García Madrid faz uma cita de Jesús Palacios que retrata bem o que Freire sempre quis e fez:

...alfabetizar es no sólo enseñar a ler y escribir; alfabetizar es, ante todo, concientizar, es enseñar a los analfabetos a reflexionar y expresar sus vivencias y su situación, es hacer de los analfabetos actores de su propia historia; la alfabetización liberadora enseña a pronunciar el mundo y a transformarlo. Alfabetización (aprendizaje del código lingüístico) y concientización (deciframiento de la realidad vivida) son, por tanto, dos polos inseparables que constituyen la esencia del método de Freire. (Palacios, 1978; García Madrid, 2000).

Como já comentado nos tópicos anteriores, a história dos povos indígenas e quilombolas é marcada pela exploração e submissão pela classe mais abastarda e, portanto, correspondem a uma classe tão discriminada que são os “sem educação”⁹⁹, parte da população brasileira ainda com um alto índice de analfabetismo funcional, que dentre esses destacamos os membros das duas comunidades do município de Aquiraz, Ceará, Brasil, e que para a própria sobrevivência de suas culturas precisam dos espaços

⁹⁹ Vale salientar que o termo “sem educação” que utilizamos, não faz referência ao sentido pejorativo do termo (pessoas grosseiras, brutas, ignorantes entre outros), nem tão pouco aos que não tiveram acesso às escolas, ou não puderam frequentar a escola por mais de um ano (analfabetos absolutos), mas nos referimos mais diretamente a uma “categoria” dos alfabetizados funcionais brasileiros, que são aquelas pessoas que conseguem ler textos curtos, mas não conseguem extrair informações esparsas no texto e não conseguem tirar uma conclusão a respeito do mesmo, ou seja, que não são capazes de compreender a mensagem de um pequeno texto por exemplo.

freirianos e além disso, o que é de fato importante, no entendimento de (Juliano Peroza, 2014), precisam compreender o “espírito” da práxis pedagógica freiriana, o qual exige uma profunda sensibilidade do educador que precisa estar aberto a totalidade das muitas experiências que surgem do universo dos educandos. Para Freire:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este eliminar de confiança entre seus sujeitos, por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação. (Freire, 1987: 46).

3.2.1.1. O método de Freire nas escolas EMEFJRC e EDFMJK

Como demonstraremos no capítulo seguinte, nas escolas estudadas, o autor Paulo Freire é referenciado nos Planos Políticos Pedagógicos, mas assim como são em geral os estudos de sua pedagogia no Brasil, que se apresentam em sua maioria apenas como frases de efeito, o que acontece mais especificamente no ambiente universitário. As afirmativas dos referidos planos é de que as propostas de reflexão e de pensamento crítico, que aparecem como missão dos professores, são fundamentadas nas teorias críticas e se realizam através do diálogo.

Na Escola José Raimundo Costa (Escola Quilombola), pouco se sabia sobre o autor e sobre seu método de ensino, mesmo se afirmando no PPP que a ação docente se fundará e se realizará no pensamento crítico e no diálogo na concepção de Paulo Freire. No entanto, ainda estão sendo desprendidos esforços para efetivar o que juntos planejaram os professores e um desafio é sem dúvida que conheçam bem a missão que assumiram na proposta que necessitam desenvolver. Para estimulá-los e gerar curiosidade, começamos falando com os professores, durante a realização das entrevistas, sobre algumas características do autor, e então resolvemos utilizar o método dos “núcleos geradores” partindo do agora já “quase conhecido” Paulo Freire que foi a primeira palavra lançada para formação de outras. A atividade acabou, sendo considerada pelos professores como uma formação de conhecimento muito prazerosa.

Na EDFMJK, embora na missão e nas ações tenhamos conseguido identificar as ideias de Paulo Freire, o autor não é mencionado nenhuma vez no PPP da escola. E de acordo com informações passadas pela Diretoria da escola, durante a entrevista, nunca foi apresentado o autor para os alunos, embora esteja o mesmo sempre presente nas

discussões dos professores quando se reúnem para planejamentos. Sugerimos que, caso julgassem pertinente, realizar no início desse ano de 2017, a atividade que fizemos com os professores da escola quilombola e para isso enviamos o material reproduzido no Apêndice V.

3.3. Celéstin Freinet e os princípios da Escola Nova

Nasce a Escola Nova com o liberalismo, e vive de suas ideias. É a escola da liberdade. É um amplo movimento educativo que difunde na sociedade e nas consciências dos homens levando em consideração o desenvolvimento econômico de mercado e a ordenação social sobre o princípio meritocrático.

O início do movimento da Escola Nova pode ser entendido, como propulsor de uma série de transformações sociais, econômicas e democráticas como são o auge do industrialismo, a transformação das estruturas rurais, a conversão da família patriarcal em nuclear, etc. E também uma série de transformações políticas, caracterizadas pela aspiração democrática, pela luta por alcançar os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, pelo desejo de remodelação do mundo. Tais transformações, caracterizadas ainda pelo progresso e auge do capitalismo e pela segregação cada vez mais acentuada das classes sociais, vistas como base para a expansão deste (Palacios, 1978). O desenvolvimento do movimento se distingue em três grandes etapas: A primeira denominada idealista, lírica e também individualista, a segunda que é a etapa de inclinação aos grandes sistemas elaborados, uma das mais frutíferas da renovação, e a terceira a dos epígonos, inclusive dos revisionistas ainda que no fundo fiéis às grandes ideias originais da Escola Nova.¹⁰⁰ Dentre os grandes homens significativos dessa terceira fase, surge na França Celéstin Freinet, que conheceu a experiência das duas Grande Guerras, saindo delas com a consciência ferida que com uma força inusitada caracterizou toda uma geração européia e que preferiu situar sua pedagogia sob o lema de Escola Moderna¹⁰¹ porque insistia muito menos no aspecto de novidade que no de

¹⁰⁰ Veja-se de forma pormenorizada os significativos grandes homens tidos como percussores, sistematizadores e renovadores da Escola Nova, comumente distinguidos nas três grandes etapas de desenvolvimento do movimento em García Madrid (2000).

¹⁰¹ Expressão utilizada por Freinet não como forma de inovação, mas para não empregar por exemplo a expressão *Métodos Activos* que segundo ele poderia dar a entender que o esforço de renovação provinha da introdução de atividades, trabalhos ou jogos, vista como uma reação contra o excessivo intelectualismo da escola tradicional. Ou seja, o autor dar um sentido mais profundo a palavra atividade, considerando

adaptação às necessidades da escola da segunda metade do século XX, ou seja, pôr em prática as ideias e sonhos dos teóricos da Escola Nova.

O Projeto da Escola Nova se deu a partir das críticas à Escola Tradicional¹⁰², visando uma renovação sobre a liberdade, a confiança mútua, a abertura da escola para o mundo, a iniciativa pessoal, a criatividade e a responsabilidade dos alunos, e a alegria como sentimento na aventura do conhecimento. Segundo Gracia Madrid (2000, p.12), muitos autores não concordavam com as críticas à Escola Tradicional¹⁰³, argumentando que muitos dos memoráveis homens, inclusive os principais inspiradores e atores da Escola Nova foram naquela formados. Ora, o fato de não terem conhecido outra escola que não a Tradicional, em nossa opinião não serviria de argumento contra o movimento da Escola Nova, senão como forte fundamento para a comprovação da necessidade de transformação, que serviriam base para a valorização e desenvolvimento das primeiras experiências práticas, como foi por exemplo o ensino individualizado.

Quiçá estejamos trabalhando para o que García Madrid (2000) chamou de Educação utopia¹⁰⁴, uma educação que poucos são os homens que a ela se dedicam e a fazem possível e real. Dentre esses homens, podemos destacar alguns que fazem da vida dedicada à educação e ao ensino um olhar “com outros olhos” os caminhos já percorridos, as questões já tratadas na legislação e sua função ou trabalho como tal. Desses que estão fortemente presos à realidade, porém sonham com tanta força e intensidade que materializam o sonho, destacamos Paulo Freire e Celéstin Freinet, que como outros, confiaram profundamente nos homens, alimentaram sua labuta na esperança humana, na convicção de suas vocações que na escassez de recursos realizaram verdadeiros milagres. Foi tal procedimento que fez com que conhecessem a ameaça, a incompreensão, a prisão, o campo de concentração etc., uma atitude no

que mesmo técnicas de la escola tradicional podem se encaixar nas concepções da escola moderna, com a sinalização para uma reconsideração de seus princípios, evitando assim mal-entendidos (Freinet, 1976).

¹⁰² Um modelo de escola com princípios imóveis, inquestionáveis, exaltados pela história durante séculos, e alimentados pela inércia acrítica. Reprodução de um esquema de um professor explicador, um aluno submisso, um recinto fechado e uns conteúdos estabelecidos de modo a favorecer uma minoria.

¹⁰³ Sucintamente as críticas aos princípios e modos aplicados à educação de crianças e jovens da Escola Tradicional que fundamentaram o projeto da Escola Nova foram demasiados: protagonismo dos professores, cultivo da inteligência, disciplina, conhecimentos, distância entre a vida cotidiana e suspeita sobre as possibilidades e responsabilidades dos alunos. (García Madrid, 2000, p.12).

¹⁰⁴ Vale ressaltar que Madrid adverte para que o termo utopia não seja aqui entendido com o significado que deriva do latim *Uhtopus* ou *ucronía*. (García Madrid, 2000, p.8). Assim entenda-se por utopia um projeto humanista de transformação social, o qual representa aspectos capitais do humanismo renascentista.

mínimo caracterizada como perigosa. E que nos leva ao questionamento de por que não oportunizar a realização de sonhos através de práticas simples, porém transformadoras, capazes de levar comunidades já um tanto desacreditadas ao êxito?

Levando em consideração o resumo dos princípios do movimento da Escola Nova nos conceitos: vitalismo, ativismo, interesses infantis, paidocentrismo e socialização, enumerados por García Madrid (2000,p.15) é imprescindível que destaquemos que a necessidade da prática de todos eles se encaixam na realidade encontrada nas comunidades investigadas, pois em ambas se vivencia uma educação diferenciada e quilombola¹⁰⁵, porém com princípios da educação tradicional e assim, limitada às teorias e que se mostra deficiente principalmente pela falta da relação teoria-prática, o que poderia contribuir para que os sonhos e utopias sejam feitos realidades.

O que fundamenta cada princípio da Escola Nova referido anteriormente? Primeiro, é uma escola vitalista porque se justifica no ser instrumento de socialização e aculturação, de preparação para a vida. Daí a urgência de se introduzir no espaço físico da escola a vida mesmo e sua problemática, valorizando atividades extraescolares nas que possam ser discutidas os problemas mundanos na sala de aula; A Escola Nova é uma escola ativa porque nela se considera imprescindível as iniciativas dos alunos, onde se aprende fazendo, princípio que García Madrid (2000) considera que tem como campeão sem dúvida e com muita distância de qualquer outro, o mestre deste ativismo, o francês Célestin Freinet (1896-1966); A Escola Nova tem como máxima o respeito à espontaneidade, especialmente nas crianças, pois considera que os interesses infantis são o motor da aprendizagem. Podemos dizer que esse será um dos maiores desafios para os professores: criar um clima propício ao trabalho fundado na liberdade, com aulas que despertem o interesse dos alunos; A Escola Nova é paidocêntrica, ou seja, o centro de toda consideração e atividade escolar será o aluno ao invés do professor¹⁰⁶; Por fim, a Escola Nova é uma escola social a medida que são valorizadas em maior grau

¹⁰⁵ Modelos de educação explicados no capítulo II.

¹⁰⁶ A frase *Magister dixit, discipulus credit* como regra da Escola Tradicional: Sem o Professor não há ensino, não há aprendizagem possível, nem instituição escolar, é transformada na regra da Escola Nova, passando a *Discat a puero magister*: o professor deverá ser ensinado pelo aluno, no sentido de que deve estar atento a seus interesses, a sua evolução, a sua especial forma de fazer para estruturar à sua medida o ambiente escolar (García Madrid, 2000).

a formação social e cultivadas as virtudes democráticas sistematicamente. Valores como a solidariedade, a tolerância, o diálogo e o respeito mútuo são não só ensinados, senão vividos na mesma escola.

3.3.1. Celéstin Freinet: Um grande homem e renovador

Freinet viveu em um período dramático e decisivo da história contemporânea, tendo se situado no centro de um bom número de acontecimentos políticos, econômicos, ideológicos e culturais de indubitável transcendência, além de ter vivido duas guerras mundiais pelos quais passou Europa. Trata-se Freinet de um grande educador e, portanto, de difícil classificação, e que viveu das ideologias e realizações da Escola Nova e encarnou como ninguém o papel de renovador comprometido.

Nascido em Gras, região dos Alpes Marítimos de França, a 15 de outubro de 1896, Freinet era filho de camponeses e pastores, que também trabalhavam como tecelões. Transcorreram os primeiros anos de sua vida, cheios de simplicidade, na aldeia, onde dedicou-se aos trabalhos do campo. Teve uma infância repleta de tarefas progressiva e responsabilmente assumidas que ele recordará como “um sol excepcional e luminoso” contrastando com o ambiente escolar que recorda como um mundo alheio ao mundo vivido, onde não cabia qualquer manifestação de alegria e vida: *La vida se detenía ahí donde la escuela comenzaba: um mundo nuevo, totalmente diferente del que vivíamos, com otras reglas, otras obligaciones, otros intereses o, lo que és más grave, una ausencia a veces dramática de interés.* (Freinet, Técnicas Freinet de la escuela moderna, 1984, p.p.41-42).

Depois da escola primária, realiza interno o curso complementar em Grasse, e em 1913 supera o exame de admissão à Escola Normal de Magistério de Niza, e recebe o título de professor de ensino básico em 1915, o qual lhe foi ortogado antecipadamente por causa da primeira guerra mundial, experiência qualificada por Freinet como “... una aventura apocalíptica que nos habíamos jurado no repetir...”¹⁰⁷, na qual foi ferido gravemente no pulmão direito, motivo que o fez passar anos difíceis (1916 a 1920)¹⁰⁸ por causa das seqüelas físicas. Em suas palavras, quando voltou da guerra, em 1920,

¹⁰⁷ (J. Arruda, 1982; Monteagudo, 1988, p.20).

¹⁰⁸ Durante o período de convalescência, Freinet aproveita alguns períodos de repouso, quando começa a demonstrar a iniciativa e energia que estiveram sempre presentes em sua vida fazendo ele mesmo a instalação da eletricidade na localidade onde nasceu.

não era mais que “... un “glorioso herido” en el pulmón, debilitado, agotado, incapaz de hablar en clase más de unos cuantos minutos”. (Freinet, Técnicas Freinet de la escuela moderna, 1984, p.11). Mas foi em janeiro desse mesmo ano que recebeu seu primeiro destino como professor adjunto em Bar-sur-Loup, período que iniciou investigar e discutir sobre uma nova pedagogia assumidamente popular, baseada no trabalho, influenciada pelas experiências-limite que viveu, quando pondera acerca da defesa da autonomia e da livre expressão presentes como ideais na Revolução Francesa e na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Começo difícil tendo em vista a má saúde sobre a qual já comentamos, unida a sua imperícia pedagógica, o que fez Freinet pensar seriamente em mudar de profissão. Não o fez por cedo enxergar que supria graves carências de seus alunos, o que fazia com “...un respeto profundo hacia el niño...” ao tempo que compreendeu o fracasso que é o ensino tradicional, que faz da criança um ser passivo e sem uma definição de si mesma. É então com muito estudo, com a responsabilidade de estar preparando outros destinos que Freinet descobre os pedagogos de vanguardia do momento, especialmente Ferrière, que lhe confirmaram a vocação docente, visível pelo resto de sua vida. Durante estes anos se informa e faz contato direto com as grandes correntes pedagógicas¹⁰⁹, o que o fez um homem informado do melhor que havia em seu tempo em educação, ao passo que pode selecionar aquilo que seria impossível na realidade de sua classe rural, sem recursos e empoeirada, como também dá destaque àqueles autores com os quais se identifica, de forma especial, como é o caso sobretudo de Pestalozzi¹¹⁰.

¹⁰⁹ Visita à Escola de Hamburgo em 1922; Contato com Ferrière e a Escola de Genebra (Claparède, dottrens, Piaget...) em 1923; conheceu a realidade de URSS e dos inovadores norteamericanos: Dewey, Plan Dalton e experiências de Washburne.

¹¹⁰ Sem dúvida Suiça foi uma grande influência para Freinet, tanto com relação aos princípios gerais, como no âmbito metodológico. A “...verdadeira equipe de honra de sua época” (Freinet, 1977, p.8), formada por Ferrière, Claparede, Dottrens, Bovet, Piaget, dos quais aprendeu ter um espírito generoso, aparecendo sua solidariedade iluminada pela esperança, a ter noção com a experiência de tentativas, ter a presença da hipótese da passagem do conhecimento concreto para o abstrato, além de tentar a união contínua da teoria à prática. Freinet apresentava uma certa predileção por Pestalozzi e demonstrou isso redatando e publicando um artigo sobre “Pestalozzi, éducateur die peuple” em 1923, pois muito cedo sentiu uma profunda semelhança de sua situação com o pedagogo de Yverdon, em especial seu desejo de se dedicar a um trabalho de elevação dos humildes. Tinham os dois educadores afinidades por atos intuitivos, por empreenderem por suas próprias iniciativas, pela exposição de seus pensamentos não simplesmente de forma acadêmica, se dedicaram e além de educarem à infância, aos professores através da escola normal. Assim como Freinet, Pestalozzi desejava uma escola para todos, e, portanto, não praticava o ensino passivo, ele estimulava a aprendizagem a partir da investigação do educando dentro de sua realidade. Trabalhou até o fim de sua vida na educação de crianças pobres em instituições dirigidas

A partir de 1922, concomitantemente aos seus estudos, ainda em Bar-sur-Loup, Freinet começa as primeiras inovações de seu grande projeto. Começam os passeios todas as tardes pelo campo com seus alunos para conectar diretamente com a vida, sobre os quais são organizadas investigações. Em 1923 experimentava o entusiasmo infantil sobre o primeiro texto livre na escola, quando logo em seguida introduziu a imprensa, sendo essas as duas grandes experiências do projeto que já sinalizava para a substituição dos manuais escolares. Posteriormente começou o intercâmbio de material e a primeira correspondência interescolar que se transformou em um prodígio. Nasceu também a *Cooperativa de Enseñanza Laica* (C.E.L.) que iniciou com um pequeno grupo de professores rurais, pobres, que intercambiando materiais ultrapassaram as fronteiras francesas e transformou-se em um grande movimento de professores que se ajudavam mutuamente, e que no ano de 1929-1930 teve uma repercussão em Portugal e Espanha, onde consideramos especialmente o caso de las Hurdes, do qual comentaremos mais adiante, por tratar-se de um caso de transformação de realidade a partir da educação, estimulante ao mesmo tempo que esperançoso de que uma adequação à realidade atual de indígenas e quilombolas brasileiros resulte em uma experiência eficiente.

Em 1926 se casa com a também professora Elise que não foi só uma esposa, senão como ela mesma se diz, uma “...colaboradora de Freinet na ação e no pensamento...” durante quarenta anos. (Monteagudo, 1988, p.26).

O período entre os anos de 1932 a 1936, Freinet passou por momentos bastante difíceis... O ano de 1932 marca uma verdadeira mudança de paradigma na trajetória do educador. Foi nesse ano que foi deposto de Saint-Paul, vítima do conservadorismo burocrático, decide que não poderia seguir trabalhando no ensino estadual e lança-se, com a ajuda da C.E.L. para uma nova aventura, a pedagogia popular, com a qual foi acusado pela Administração de ter aberto uma escola clandestina, a qual somente em 1936 foi reconhecida oficialmente, mas logo obrigada a parar toda atividade com a Guerra, sob a acusação de ser depósito de armas, de terroristas e de espões. Freinet foi detido em 1940 e recluso em um centro de concentração, tendo sido liberado ao final de 1941, período em que foi saqueada a escola e a C.E.L. desmembrada, tendo muitos dos antigos membros desistido definitivamente, mas Freinet continuou com todo seu

por ele mesmo, motivo que não só influenciou Freinet, como nos permite perceber semelhanças entre eles, assim como também com Paulo Freire na prática da educação popular. (Valério, 2016).

trabalho meio às adversidades, mesmo tendo sofrido muito por haver sido ignorada sua participação na reforma e reorganização do ensino.

Voltou a abrir a escola, no ano de 1947, voltando Freinet a ser uma referência internacional, com um crescimento rápido outra vez da C.E.L., só parando com sua morte em 08 de outubro de 1966.

3.3.1.1. *Marxismo na Pedagogia de Freinet*

Toda preparação de Freinet, com o intuito de trabalhar a favor da classe trabalhadora, foi baseada em uma série de leituras pedagógicas conjuntamente com as leituras dos clássicos marxistas.

De acordo com Monteagudo (1988), no ano de 1921, em um de seus primeiros artigos, Freinet chama a atenção para a necessidade da “derrubada” da burguesia, e três anos depois expõe na revista *Clarté* suas ideias sobre a escola capitalista e a escola proletária, onde denunciava o doutrinamento ideológico da escola. O autor defende que, desde seus primeiros trabalhos, esteve Freinet “orientado pelo pensamento marxista”. Nas palavras de Elise, *apud* Monteagudo (1988), “se somos marxistas, é para tentar mudar as realidades sociais de acordo com todas as forças populares, e não para discorrer sobre Marx e Engels com os especialistas do pensamento” (p.137). Elise (1978), afirma ainda que:

Freinet sempre apresenta em sua forma mais simples as ideias complexas que estão na base de uma concepção nova da vasta experiência humana. E a ideia marxista da passagem do conhecimento sensível ao conhecimento lógico era rica em alcance e significação. Dava testemunho de um só processo de unidade, de totalidade do ser, e abria o caminho até uma psicologia materialista. (p.140). (Tradução livre).

Isso explica a livre expressão como estrutura das duas realidades sobre as quais se apoia a construção psico-pedagógica de Freinet: o pensamento sensível e o trabalho.

Não é novedoso o fato de que Karl Marx e Fredrich Engels constataram, antes de tudo, a existência das classes sociais e das lutas de classes ao longo da história humana. Na obra *O Manifesto do Partido Comunista*, podemos ler: “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias é a história da luta de classes” (Karl Marx, 1977). As observações de ambos os levam a concluir que uma determinada classe social, determina em boa parte a vida dos indivíduos e aspectos como o tipo de trabalho, as formas de ócio e de descanso, o nível cultural e educativo. Ou seja, para eles, a classe

obreira, na sociedade capitalista não tem sequer tempo para que possa dedicar ao seu desenvolvimento. Chegaram a essa conclusão ao estudarem com profundidade a classe operária em Inglaterra nos campos da história e da economia, que os levou à compreensão da necessidade de se criar uma nova educação que contribuísse para a realização dos ideais socialistas.

O homem se relaciona com a natureza pelo trabalho, por sua vez o significado de trabalho é “atividade orientada a um fim”, como diz Marx (1983, p. 150). Assim entendendo, podemos afirmar que a relação educador - educando pelo processo pedagógico (atividade adequada à formação dos educandos), é trabalho, pois é “atividade orientada a um fim” (Marx, 1983, p. 150), na qual trabalhador (educador) e objeto de trabalho (educando) se inter-relacionam dialeticamente, contribuindo simultaneamente para suas transformações.

Monteagudo (1988), reafirma que na teoria de Marx e na de Engels um discurso pedagógico coerente se repete em três ocasiões (1848, 1866 e 1875) e que conta com duas proposições fundamentais: a) a combinação da instrução com a produção material; e b) a perspectiva do homem completo ou unilateral.

Entendemos, pela própria afirmativa de Elise, citada anteriormente, a influência marxista nas formulações educativas de Freinet. Ainda que com importantes diferenças, e um dos conceitos que merece destaque é o de trabalho, que para Marx assume duas vertentes, uma negativa que indica “a condição da atividade humana na “economia política” e outra positiva, o trabalho como atividade vital.

3.3.1.2. *Educação pelo trabalho na Educação Popular*

Na medida em que o trabalho surge como fundamento da pedagogia de Freinet, como um princípio educativo, e se destaca ao longo de toda sua obra, o autor o vê como motor impulsionador do desenvolvimento humano.

E para um melhor entendimento do que trouxe Freinet acerca do trabalho, esclarecemos que nossa percepção perpassa pelo entendimento do trabalho como fundamento do ser social, com base nos posicionamentos de autores como Tonet (2007, 2008) e Lessa (2008) que destacam assim o trabalho porque, segundo os autores, “[...] a partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social” (Lessa & Tonet, 2008, p. 17), processo que determina, outros muitos complexos

sociais, como é, dentre outros, a educação que será o meio transmissor dessas habilidades adquiridas decorrentes da atividade do trabalho. Ainda, como não poderia deixar de ser, consideramos que foi Marx quem conferiu ao trabalho o caráter de centralidade no ser social, pois reconhece que os homens precisam produzir para sobreviver. Freinet acompanha, portanto, a vertente positiva que nos referimos no item anterior, a do trabalho como necessário, como vital.

Vale ressaltar que o trabalho é a atividade que articula o mundo dos homens e a natureza, ou seja, é por meio do trabalho que o homem interage com a natureza para satisfação de suas necessidades. Então, a ação humana mediada pelo trabalho constitui a socialização e a própria formação de sua cultura.

O trabalho assim entendido, como especificidade humana, é o que inaugura o processo de humanização do homem, ou melhor dito, a história social da humanidade, quando se passa a ter uma cultura cada vez mais elevada. Assim, podemos dizer que a experiência individual, embora importante, é insuficiente para desenvolver as características do gênero humano, formado “[...] pela necessidade de apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico”. (Tonet, 2007, p. 75). Fazendo uma interpretação de Marx, Lessa e Tonet (2008, p. 26), afirmam “[...] que toda e qualquer ação dos indivíduos tem uma dimensão social. Suas consequências influenciam não apenas a vida do indivíduo, mas, também a de toda a sociedade”.

Ademais, a humanidade do homem só é garantida com a apropriação da experiência social, o que é possibilitada pelo processo de ensino - aprendizagem, e como bem disse Saviani (2005, p.13), a prática educacional constitui-se no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Freinet (1978, p. 162) usando metáforas, explica a função humanizadora da educação, como fruto e potencializadora de um constante tatear e conclui que o tempo de aprendizagem está cada vez mais acelerado e assim, possibilita o acúmulo cada vez mais rápido do conhecimento já construído pelos mais antigos na sociedade.

Freinet sabia que a escola não preparava para a vida e não estava voltada para vida, e que ela valorizava demasiadamente aquilo que funcionou no passado, o que foi

conquistado no passado, mas esquecendo que o presente pode trazer novas possibilidades e outras conquistas, e assim de acordo com Freinet (2001, p. 3), e atualmente, o que vemos é que a escola pública, ainda insiste em manter seus fundamentos à uma época que não corresponde mais nem ao modo de vida, nem às aspirações dos alunos que, a cada dia, ficam mais conscientes de seu papel de ser humano.

A escola popular nasce exatamente pela necessidade que Freinet sentiu de um local para realização prática de todas suas ideias, acreditando que essas eram capazes de possibilitar o surgimento de um novo tipo de sociedade. A esse movimento, da escola popular é atribuída uma educação que

(...) deve ser móvel e flexível na forma; deve forçosamente adaptar suas técnicas às necessidades variáveis da atividade e da vida humana. Nem por isso deve deixar de cumprir plenamente o seu duplo papel; exaltar no indivíduo o que ele tem de especificamente humano, a parcela ideal que ilumina uma razão de viver mesmo nas piores degradações; enriquecer e fortalecer o acervo comum de conhecimentos, que é como que nossa terra nutriz, o substrato essencial do nosso devir. (Freinet, 1998, p. 175).

Assim como à época Freinet entendia por educação, um sistema bem diferente daquilo que se ofertava nas escolas públicas francesas, nosso entendimento, nos dias de hoje, com relação ao que ocorre nas escolas indígenas e quilombolas brasileiras é nesse mesmo sentido. Corroboramos, portanto, com sua defesa de uma educação que esteja centrada na vida, no sentido de ser baseada nas vivências de cada realidade; uma educação em movimento, em atualização constante, como segue:

Continuo convencido de que, se vocês conseguirem criar um sistema educacional mais assentado na vida, mais bem adaptado às descobertas científica e às condições econômicas; se vocês tornarem a escola mais eficaz não só no plano intelectual mas também no vasto e complexo campo do trabalho, terão mais adesões e apoio do que pensam. (Freinet, 1998, p. 167).

A escola popular, então, mantém viva a relação entre trabalho e vida cotidiana, com a construção por Freinet, a partir do trabalho, de uma possibilidade de se ter uma função social, onde se reconheça a si mesmo e ao outro em sociedade, com a criação de grandes e várias oficinas permanentes de trabalho, uma forma de trazer para a escola os benefícios do trabalho. Nesse sentido, o autor entendia que a “[...] satisfação de cumprir dignamente nosso papel de homem, de fazer um trabalho ‘reconhecido’, proveitoso para nós e para os outros, inserido nos próprios gestos dos adultos, que realiza como que uma grande vitória sobre nós mesmos e sobre os elementos” (Freinet, 1998, p. 185) e com

isso, os frequentadores da escola popular (crianças e jovens) serão preparados como um novo tipo de homem, para um novo tipo de sociedade, a partir das novas ideias propostas por Freinet com relação a todas as dimensões da educação, inclusive a dimensão física da escola. Segundo Freinet:

O material e os locais devem ser idealizados não objetivamente, digamos, mas antes de tudo em função das crianças que serão seus usuários; não de crianças tais como as desejaríamos, mas tais como são verdadeiramente; não num meio particular, imaginado e organizado de fora, mas no meio normal e verdadeiro das crianças. Os imóveis das indústrias modernas não são projetados e realizados de acordo com as máquinas que são destinados a receber? (Freinet, 1998, p. 161).

Uma boa relação teoria x prática, é o que permite sucesso na pedagogia de Freinet, além de facilitar o avanço de alunos e professores, pois parte-se da realidade concreta para poder definir o trabalho escolar que será a base de sustentação da escola do povo de Freinet que acreditava ser o trabalho, o motor essencial da ação do homem enquanto ser social: “O que estimula e orienta o pensamento humano, o que justifica seu comportamento individual e social é o trabalho em tudo o que hoje tem de complexo e de socialmente organizado, o trabalho, motor essencial, elemento do progresso e da dignidade”. (Freinet, 1998, p. 168).

3.3.2. Técnicas Freinet¹¹¹

O fundamento das Técnicas Freinet é a prática, o experimento. E o que é essa prática? É fazer algo concreto, com um final. É a necessidade de se ter um objetivo. “*Sólo la práctica enseña y educa*” (Freinet E. , 1978:34). E as Técnicas Freinet nos advertem para a importância de saber fazer antes que saber dizer, ou mandar fazer. Segundo Elise (1978), em palavras de Freinet:

É a prática que transforma a realidade.

É da prática que nascem os conhecimentos autênticos que se convertem em teoria experimental.

Prática experimental e teoria experimental devem interpenetra-se sem cessar em um movimento ascendente, para alcançar novos graus de eficácia e conhecimento.

¹¹¹ As Técnicas Freinet que serão consideradas são: Aulas-passeio, Imprensa Escolar, Texto Livre, Livro da Vida, a Correspondência Escolar e os Intercâmbios Interescolares e os desenhos e a expressão artística, as quais visamos adequar à realidade das comunidades investigadas, ao tempo que buscamos suas utilidades de forma a contribuir para atividades e relações diversas entre toda a comunidade escolar, respeitando sempre a autonomia dos alunos.

(...)

Assim se edifica, igual que na vida cotidiana, o conhecimento científico democrático e eficaz, incluído na cultura dos povos. (p.177) (Tradução livre).

As técnicas Freinet possibilitam que sejam realizados trabalhos na educação infantil e no ensino fundamental voltados para a apropriação das máximas qualidades humanas, pois elas ampliam o contato da criança com a comunidade escolar e, portanto, com a cultura mais elaborada.

Para Freinet, a criança necessita comunicar-se e sua maneira de compreender é o que justifica a livre expressão como princípio vertebrador na estruturação de suas técnicas de ensino, pois para o autor, a livre expressão, é “[...] a própria manifestação da vida” (Freinet, 1979, p.12).

Ao nome de Freinet foi agregado o termo praticante, o que para ele era como um título de nobreza, pois não só sabia como defendia que, com uma sólida prática bem conduzida e comunicativa, é que começam as grandes coisas e nascem os conhecimentos autênticos a partir da experiência imediata. Como um bom homem do povo, sabia que “um ciclo de alternância da prática e da teoria eleva muito naturalmente o conhecimento a um nível superior”. (Freinet E. , 1978:178) (Tradução própria).

A obra de Freinet, em sua totalidade está direcionada a uma pedagogia de massas, já que visava uma renovação do ensino e sobretudo uma educação popular.

Para isso, como dizia Freinet, “é necessário que possamos demonstrar por meio da experiência que nossa pedagogia é progressivamente possível em todas as aulas (do mundo) para todos os educadores” (L'Educateur: Revista de la Pedagogía Freinet. (Mensual), 1969).

Em um balanço dos benefícios de sua obra (após quarenta anos de experiência), Freinet verificou que suas técnicas eram invocadas em todas as partes onde se considera objetivamente uma situação difícil da pedagogia contemporânea e a necessidade urgente de recuperar-se de um atraso que ameaça comprometer a educação democrática. Tal situação é o que encontramos nas comunidades que estudamos, pois mediante todos os avanços dos quais já pudemos comentar anteriormente quando tratamos da história das mesmas, especialmente sobre a aplicação da Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), estabelecendo a

obrigatoriedade do ensino de História de Cultura Afro-brasileiras e Africanas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, que trouxe a possibilidade de que se introduzisse discussões desmistificadas sobre a cultura e história negra e indígena, provocando práticas inovadoras, pois em se tratando da diversidade cultural nas escolas, muito ainda se tem a fazer.

É incontestável a presença e defesa por parte dos professores aos velhos métodos (velhos em relação ao surgimento das Técnicas Freinet), porém com um considerável ganho que não era vislumbrado antes das referidas técnicas como um novo elemento da educação. Uma iniciativa de colaboração que deve difundir-se não como uma mera cópia do passado, mas pelo entusiasmo e busca permanente que nela é refletida.

De acordo com Elise (1978):

(...) os ficheiros documentais e autocorretivos substituem pouco a pouco a velha prática dos deveres e das lições; Os jornais escolares e a correspondência abrirão muito cedo o mundo das crianças. Ademais os alunos têm a palavra graças aos planos de trabalho e as conferências, e se preparam praticamente, experimentalmente para sua função de homens”. (p.190) (Tradução livre).

Como vemos, há quase mais de um século os problemas foram planteados fora das escolas e nas diversas instâncias pedagógicas, com relação ao predomínio dos elementos culturais sobre as aquisições de técnicas. A tendência à época, com as técnicas Freinet, passou a ser a substituição do verbalismo secular pela experiência individual ou em equipe, e pelo trabalho, com os quais hoje se permite um progresso técnico na grande maioria das escolas.

Nossa investigação atentou para a alternativa atual fecunda em matéria de educação indígena e quilombola no Brasil, não só repetir ou adaptar as ideias de Freinet, senão de uma adequação legítima e distintiva, respeitando a inspiração no autor.

A renovação escolar supõe uma transformação profunda da pedagogia, uma modificação radical nas técnicas de trabalho e de vida, uma reconversão, sem a qual a reforma escolar seguirá sendo um capricho e ilusão. Não se trata, porém, de uma reconversão meramente técnica, pois é necessário se transformar toda a concepção da aprendizagem. Imaginemos a dificuldade que é comprometer-se com uma nova forma de trabalho, como que arquivando tudo que aprenderam os professores desde uma formação autoritária devendo reconsiderarem a relação professor-aluno sobre bases mais humanas e democráticas. (Freinet E. , 1978:192).

Sentimos a necessidade ainda, de que se rompa o silêncio que os livros e a mídia em geral fazem em torno dos problemas da educação como propôs Freinet, não esquecendo que tais problemas são tão importantes.

O balanço feito, correspondeu à última acusação feita por Freinet ao ensino, ao tempo que aportava os argumentos fundamentais de uma reforma que não podia e nem deveria se contentar com palavras, é dizer, com discursos recheados de argumentos débeis. Vale aqui transcrever um trecho do escrito de Freinet antes de 1968, ainda a se pensar nos nossos dias, em que vem se reproduzindo os fracassos que à época todos reconheciam, inclusive oficialmente, especialmente em suas graves incidências sobre a educação e a cultura por um lado, e sobre a formação do homem futuro, adaptando técnica, psíquica e socialmente ao novo mundo que o aguarda.

“O movimento da Escola Moderna, nascido da Imprensa na Escola e das técnicas Freinet, bases atuais da Pedagogia Freinet, aumenta as tentativas pedagógicas contemporâneas em haver previsto desde muito tempo o atual fracasso escolar e em fazer preparado desde então, experimentalmente, as possíveis soluções para remediar-lo”. (Freinet E. , 1978:193) (Tradução livre).

O que era para Freinet um sistema educativo funcionando com um atraso, de pelo menos meio século, pela necessidade de substituição das práticas escolares, para técnicas mais adequadas à época, mais modernas, é ainda um imperativo de nossos dias. Essa modernização, embora com alguns avanços relacionados com a legislação brasileira e que vem reduzindo o nosso atraso mais que secular da escola, aos poucos meio inconscientemente estamos alertando para as denúncias feitas desde o início por Freinet, e que abriram espaço para a Escola Moderna.

Compartindo do pensamento de Elise Freinet, de que no passado o mundo mudava ao ritmo dos séculos: o que se ensinava a uma criança era válido trinta anos depois. O que ensinamos hoje talvez já não seja conveniente daqui a um ou dois anos.

Devemos nos preocupar em preparar nossos alunos para que se adaptem com habilidade e inteligência ao mundo em constante movimento e que muito cedo se integram. Passamos a enxergar a temática do humor e dos jogos cooperativos como ferramentas que contribuirão na preparação de processos de adaptação a esta nova realidade.

Acreditamos que devemos além de discutir conscientemente as condições econômicas e políticas da educação no Brasil, resgatar, difundir e aplicar as valiosas

práticas, estimulando que professores comecem ou mesmo, levando em conta alguns anônimos, continuem realizando cotidianamente em suas classes, para que possam ir além dos níveis de participação que permite-se aos professores, e assim possam assumir como movimento democrático o compromisso de construir desde a base uma educação nova para o povo, e mais especificamente para indígenas e quilombolas.

Destas práticas educativas, a utilização das Técnicas Freinet surge como alternativa para a aprendizagem, a organização escolar e a democratização do ensino. Assim como ocorre com as comunidades de aprendizagem em Espanha, na concepção de Ramón Flecha García et. al., na obra: *Transformando la escuela: Comunidades de Aprendizaje* (2006). A adequação do uso das Técnicas Freinet aos contextos indígena e quilombola é um projeto de transformação dessas escolas dirigido à superação do fracasso escolar, à eliminação dos conflitos e uma melhor qualidade de vida para as comunidades onde se encontram em diferentes experiências mundiais, que se leva à cabo inclusive no Brasil.

3.3.2.1. Aulas-passeio

A ideia das aulas-passeio surgiu pela falta de motivação das crianças observada por Freinet todos os dias, anotando o que ouvia dos alunos, quando então pode registrar as observações, os comportamentos, as dificuldades e sucessos, compreendendo que alguma coisa estava errada e precisava mudar.

Tinha esse nome, porque Freinet literalmente saía para passear com as crianças. Com as grandes descobertas das crianças, de coisas inesperadas, coisas engraçadas, coisas de difícil entendimento, muitas coisas... passou a ser chamada de aula das descobertas. Um fato que consideramos de extrema importância é como esta técnica funciona de forma positiva mudando a relação professor-aluno. Passou a haver uma interação que antes não se tinha. Professor e alunos passam a serem amigos.

Essa, como já comentamos, tão importante mudança, a grande contribuição da Pedagogia de Freinet, nos leva a tirar do anonimato um professor de história no Brasil, que talvez sequer conheceu a contribuição de Célestin Freinet, mas no início de sua carreira, ainda com 17 ou 18 anos, Daniel Valério Martins (meu irmão, professor e amigo), defendia-se de muitas críticas com o argumento de que é mais fácil se falar de

problemas com um amigo do que com quem não se tem amizade, e assim levava suas aulas sempre no clima de roda de amigos.

Assim, como aquele professor, muitos no Ceará, e mais especificamente nas escolas indígena e quilombola que investigamos, certamente têm o mesmo pensamento e por sentirem-se presos ao *escolasticismo*¹¹² e por não terem a oportunidade de conhecer a sempre moderna Pedagogia de Freinet, pois descobrir Freinet é como conseguir um caminho aberto que leva à superação das dificuldades que existem para se educar as crianças, se prende às normas rígidas, como filas, horários e programas oficiais, as quais a eficiência é questionável.

As escolas que tratamos são escolas situadas em zonas rurais, uma em território indígena e outra em território quilombola, portanto, em áreas onde a natureza tem cheiro, cor, tem vida com a grande variedade da fauna e da flora ali presente, e a beleza das lagoas, da gente... enfim, tem muita história para se contar e fazer sentir.

Durante o ano de 1924, na tentativa de buscar uma nova técnica de aprendizagem, Freinet participa do Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova, na Suíça onde observou que as principais experiências educacionais da época, dependia de boas instalações, materiais especiais, ou seja, era destinada às escolas com recursos. Quiçá esse seja ainda um problema, mas em menor proporção sem dúvida, pois atualmente as escolas são dotadas de equipamentos que ajudarão nesse sentido.

3.3.3.2. *Texto Livre e “Livro da Vida”*

Quando Freinet voltava das aulas-passeio com as crianças, juntos escreviam sobre o que tinha acontecido. Normalmente escrevia frases que as crianças liam, comentavam acrescentavam observações, corrigiam em conjunto e depois copiavam os textos em seus cadernos. Tudo era feito com muito entusiasmo.

Para Freinet uma atividade de texto livre se dá com a criança escrevendo o que ela quer, como e do modo que ela quiser. Poesia, desenho com um escrito, seja o que for, o que precisa é que seja livre! Em geral as crianças levam para a escola um texto feito em casa, vão à frente da classe leem e então o texto é comentado pelas crianças

¹¹² Presos à Escola Tradicional, que tem como um dos maiores defeitos a sua constituição à margem da vida diária, em um recinto fechado e reservado do mundo, totalmente alheio ao exterior social, ao que se costuma chamar *escolasticismo*.

que emitem suas opiniões e juntas escolhem aqueles para serem impressos, nos quais passam a trabalhar com o intuito de melhorar, fazendo sugestões ao autor que é o único que pode mudar, se quiser.

Entendamos a importância de darmos a palavra ao aluno, e que ele a assuma e construa uma consciência de participação; que se expresse e defenda seu ponto de vista. Com as premissas do texto livre somos libertos de trabalhos inúteis e tediosos e surpreendidos com a riqueza da expressão infantil. Nossa expectativa é que motivemos a nossos alunos indígenas e quilombolas a expressarem seus sentimentos e vivências. E nós professores, participemos com eles na eleição democrática, correção e impressão de seus textos, reconstruindo e elaborando uma linguagem livre de dogmas gramaticais e de imposições autoritárias; incentivemos às crianças a pensarem e expressarem-se.

Que as crianças reproduzam através do computador e da impressora, em substituição ao mimeógrafo manual, esse texto que lhe comoveu e lhe despertou um interesse verdadeiro para cada um, formando pouco a pouco um “livro da vida” (uma técnica gerada a partir de outra) que os alunos conservam como um verdadeiro tesouro já que é uma construção deles mesmos. Apenas tenhamos cuidado de não o fazer impositivo ou obrigatório, como o próprio nome diz, deve ser livre e como tal será escrito quando a criança julgue necessário, quando tenha algo importante que comunicar a seus colegas, dependendo de nosso compromisso dar continuidade. Para Freinet,

A livre expressão faz surgir na aula um clima privilegiado de liberdade e confiança. Muito naturalmente, o texto livre adquire um lugar preponderante, apoiado pela ferramenta primordial da imprensa. O texto impresso suscita o Diário escolar e impõe sua difusão por meio da correspondência interescolar.

(...)

Ao diversificar-se e multiplicar-se as experiências, um novo nível de conhecimentos impõe a diferenciação das técnicas e dos métodos. (Freinet E. , 1978, p.23). (Tradução própria).

Segundo Elise (1978), o texto livre libera o pensamento da criança, facilita a expressão, origina uma autêntica literatura infantil da que *La Gerbe y Infantines* (relatos de crianças reais ou imaginárias) são já uma demonstração positiva. (p.33).

O livro da vida surgiu pelo desejo de não se perder coisas importantes que aconteciam durante o dia, quando decidiram escrever diariamente, assim construindo memória.

3.3.3.3. *A Imprensa*

Em 1923, no mesmo ano do aparecimento do texto livre, aparece também a imprensa na escola, cujos benefícios Freinet acompanha principalmente através da Revista *Clarté*, e deste modo, começam a conhecer-se suas primeiras experiências pedagógicas.

A experiência de Freinet começa a tomar grandes proporções e foi com a organização de um Congresso em Tours (1927) que teve um alcance histórico, com a participação de representantes de muitas escolas. Foi aí onde se deu a consagração do Movimento Internacional da Imprensa na Escola, justificando a nova pedagogia de Freinet.

O ato de trazer uma impressora para a sala de aula, no início do século XX, abriu os olhos das crianças para que pudessem não só acompanhar as criações tecnológicas, como aprender a trabalhar com elas. Começaram então, a produzir folhas com textos, com poemas curtos, e Freinet ficou muito entusiasmado e estimulou que levassem para a família ler, depois passaram a preparar e levar os jornais ao invés dos textos soltos. E pouco a pouco foi incentivando a que enviassem os jornais para outras pessoas, o que acabou gerando uma prática de um grande número de professores.

Atualmente, a imprensa pode perfeitamente ser substituída pelo uso do computador e da impressora, o que valorizará ainda mais o trabalho com a linguagem escrita e conseqüentemente motivará as crianças escrever motivada pelo resultado: um texto escrito individual ou coletivo que expressa uma experiência significativa seja para o jornal, seja para o registro num álbum, seja para comunicar aos correspondentes... um texto que terá leitores. Consiste na atividade própria de escrever, não para aprender uma forma de comunicação, mas, para comunicar uma ideia a outra pessoa

3.3.3.4. *A correspondência escolar e intercâmbios interescolares*

Em 1924, um professor de *Finistère*, René Daniel, lhe participa seu desejo de adquirir uma imprensa e de trabalhar em sua aula como se trabalha em *Bar-sur-Loup*. É o princípio da correspondência interescolar. “Não estamos sós”, indica Freinet no seu diário de bordo. (Freinet C. , 1996, p.259) (Tradução livre).

É assim que surge a correspondência escolar, posta em marcha pela escola *Bar-sur-Loup*, com a tentativa de Freinet de dar conhecimento aos docentes do mundo,

aquilo que ele considerava já como uma prática pedagógica e pretendia chegar até a um público influente para provocar as transformações no plano social, político e cultural que almejava.

A correspondência escolar amplia o universo da criança, motiva as atividades humanas, responde à afetividade expansiva das crianças, aporta unidade de trabalho e de comportamento na aula.

No caso específico das escolas estudadas, é um meio de se obter e difundir conhecimento sobre as distintas culturas presentes no município tornando mais efetiva a interculturalidade no cotidiano das mesmas.

3.3.3.5. *Desenhos e expressões artísticas*

Freinet, com o método que chamou de Natural de aprendizagem da escrita (1977), ensina às suas crianças, que escrever é desenhar ideias, sentimentos, informações. Para o autor, tanto a passagem de uma forma de linguagem a outra, ou seja, partir do desenho e passar para a linguagem oral e escrita, quanto o uso dessas linguagens e a cooperação ao longo do processo de aprendizagem, se apresentam como necessidades vitais da criança.

Ressaltamos a importância das imagens (desenhos e expressões artísticas) na consideração de Freinet, e vale ressaltar, de acordo com os autores Aparici & García-Matilla (1989), que a forma como se percebe a realidade está influenciada em boa parte pelas formas de comunicação, as quais condicionam os níveis de atenção, percepção e cognição. Assim, a representação da realidade através de imagens, não acarreta o desaparecimento de outras formas de codificação (destacamos em especial a escrita), senão que todas convivem harmonicamente numa mesma época ao tempo que se exige uma aproximação glocal dos diversos símbolos de natureza distinta, o que fortalecerá a comunicação e mais que isso, a formação de comunicadores desde uma perspectiva globalizadora.

A utilização pelos alunos e professores indígenas e quilombolas, dos signos que são utilizados por eles fora da sala de aula fará dos espaços educativos verdadeiros espaços de comunicação onde se criam mensagens originais deles, pois a imagem que pode servir como instrumento de pensamento e reflexão em si mesma, é uma forma propícia para um novo modelo didático de caráter participativo que pode converter o

processo de ensino-aprendizagem em uma atividade com sentido em si mesmo e em seu respectivo contexto (Aparici & García-Matilla, 1989), tendo em vista que a imagem como elemento no referido processo com a eficácia icônica que representa frente a uma mensagem educativa, se desenvolve o objeto que se pretende transmitir desde o aspecto educativo, passando a imagem a ser tratada como um significativo repositório de informações que antes passava despercebida. Nessa ótica, a informação inerente ao universo imagético começa a ser percebido com todo seu potencial.

3.3.3. Difusão de las Técnicas Freinet em Espanha e uma perspectiva de sua expansão até Aquiraz – Ceará – Brasil

Conforme nos esclarecem Hernández Huerta y Hernández Díaz (2010), a primeira publicação realizada em Espanha sobre as técnicas Freinet, importante porém muito incipiente, foi de autoria do professor Pintado Arroyo que mostrou sua simpatia, ao mesmo tempo que estava impressionado com as revolucionárias técnicas do educador francês e, deu a conhecer as experiências do início da Escola Moderna num artigo publicado na revista *El Magisterio Español*, em novembro de 1926, intitulado *La imprenta en la escuela*.

Logo depois, mais precisamente no ano letivo seguinte (1927 – 1928), temos em Espanha uma experiência prática das técnicas Freinet, na Escola Nacional da Madrileña, consequência da participação do professor de Madrid, Manuel Juan Cluet Santiberi, no *I Congreso de la CEL* e que posteriormente como resultado, pelo próprio convencimento do professor Cluet, foi publicado na Revista de Pedagogia, no primeiro semestre do ano de 1929, os artigos *La educación nueva en la práctica: la imprenta en la escuela* e *Manera de construir el modelo de 1928 de la prensa escolar Freinet*, que foram os primeiros trabalhos mais minuciosos e aprofundados publicados na Espanha sobre a imprensa na escola. Nos artigos afirmava Cluet:

La introducción de la imprenta en la escuela se ha revelado como un medio muy a propósito para vitalizar la enseñanza, pues los niños cuentan desde los cinco años cosas sabrosísimas, que luego escriben, imprimen y leen con placer, porque son manifestaciones de su vida y de su espíritu que sienten y viven y por las cuales se interesan los demás, afirmándose su personalidad. [...] La prensa reúne todas las condiciones favorables para ser usada en la educación infantil, por ser de reducido coste, de fácil construcción por los mismos alumnos, auxiliados por su maestro, y por poder utilizarla los niños desde los cinco años. [...] la imprenta escolar es simplemente un útil [...], pues las mayores ventajas del empleo de la imprenta en la escuela no son precisamente las que se consiguen con el arte de imprimir [...], ni las cualidades que dicho trabajo

impone a los niños [...], sino la posibilidad de modernizar la enseñanza [...]. Nada mejor que la imprenta para estudiar una cosa tan fugitiva y variable como el alma infantil [...], por contener la expresión libre, espontánea, de sus sentimientos más íntimos, de sus pensamientos y de sus deseos. (Cluet, 1933, p. 203-204 y 207-208). (Hernández Huerta y Hernández Díaz, 2010, p. 15).

Não houveram muitos avanços mesmo o professor Manuel Juan Cluet Santiberi tendo continuado comunicando-se com Celestín Freinet e inclusive assistindo o *II Congreso de la CEL*, celebrado em Paris (França) em agosto de 1928, para “*iniciarse más íntimamente en la práctica de las técnicas Freinet*” (Zurriaga, 1979, p. 78). Cfr. Cluet, 1929a. (Hernández Huerta y Hernández Díaz, 2010, p. 15).

No mesmo período, o jovem professor da Escola Normal de Professores de Lérida, Jesús Sanz Poch, conheceu as incipientes inovações na educação europeia, tendo sido informado das práticas freinetianas e da CEL. E em visita a Freinet na escola de Bar-Sur-Loup, na França, juntou diversos materiais, suficientes para por em prática definitivamente as técnicas.

una pequeña prensa rudimentaria, construida en madera, y algunos ejemplares de publicaciones infantiles realizadas por los niños de las escuelas francesas. También se trajo ejemplares de *La Gerbe*, sección de trabajos infantiles y de *L’Imprimiere a l’école*, periódico del movimiento francés. (Alcobé, 1979, p. 53-57; Hernández Huerta y Hernández Díaz, 2010).

Herminio Almendros, inspetor, de Lérida, do que podemos chamar de educação básica aqui em Espanha, assim como alguns alunos da Escola Normal e sessenta professores que integraram o grupo Batec¹¹³ e que, também formaram parte do movimento freinetiano espanhol dos anos 30, foram contactados por Jesús Sanz para informa-los sobre sua instância em Genebra, onde foi apresentado às técnicas freinetianas e a CEL, além de ter conhecido Freinet quando visitou a escola de Bar-Sur-Loup, na França.

Pouco a pouco, mediante o boca a boca que resultou desses contatos, as técnicas do educador francês se difundiram por Lérida, e por Barcelona, merecendo destaque os esforços realizados por Herminio Almendros que, especialmente nos anos 1932 e 1934, surpreso com os resultados nas escolas onde ele mesmo havia implantado a impresa

¹¹³ O grupo Batec, “*tertulias con significación y seriedad*” nas palavras de Benaiges Nogués (1935, p. 91), surgiu durante a década de 1920 em Lérida, era formado de professores conhecidos, e foi a semente da *Cooperativa española de la Técnica Freinet*. As inquietudes educativas e costumes peculiares dos profesoeres que do Batec faziam parte, estiveram sempre abertos às inovações escolares, de modernização e revitalização da escola.

escolar, contribui para a expansão do movimento freinetiano em Espanha, com várias publicações, entre elas uma sobre a correspondência escolar¹¹⁴, uma técnica da Escola Moderna sobre a qual ainda não se tinha informação; além de outras como uma nota intitulada *La imprenta en la escuela*, na seção de informações da *Revista de Pedagogía*; outros artigos na mesma revista, sendo um com o mesmo título e outro intitulado *Técnicas auxiliares de la escuela*.

Además, o próprio Freinet esteve em Espanha e impartiu conferencias na Escola d'Estiu de L'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya, dois congressos foram realizados para difundir as experimentações práticas das técnicas freinetianas, e um terceiro que aconteceria em 1936 não pode ser realizado, porém aconteceram nesse ano semanas culturais, além de ter sido inaugurada a primeira escola freinetiana oficial do mundo, em Barcelona.

Foi assim que se iniciou e se expandiu, em Espanha, um dos movimentos de renovação pedagógica, que mais incrementou a educação desse país durante o século XX. Segundo Hernández Huerta y Hernández Díaz (2010), um total de cento e quarenta e nove localidades, em algum momento da década de 1930, conheceram as técnicas da Escola Moderna francesa, que além de pretender criar um exército internacional de professores dispostos a trabalhar pela renovação da escola popular, se pretendia que essa escola fosse:

(...) una verdadera escuela popular, viva, dinámica, adaptada a los intereses y necesidades de los muchachos, orientada por el sentido común, renovada mediante el tanteo experimental, abierta a la influencia del propio pueblo y de pueblos vecinos, mediante el cuaderno de vida –fruto de la utilización del texto libre y de la imprenta escolar–, la correspondencia interescolar, las visitas y excursiones de los escolares al entorno cercano: la escuela, en definitiva, debía de ser capaz de ayudar al niño a desarrollar «su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve (...)», cumpliendo, de este modo, «su destino, elevándose a la dignidad y a la potencia del hombre, preparándose así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, lejos de las mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada» (Hernández Huerta; Sánchez, 2009, p.126).

E, visando-se lograr êxito com a escola popular, o meio que apareceu como o ideal para o funcionamento da Escola Moderna foi a cooperação, entendida como a solidariedade nos esforços e comunicação.

¹¹⁴ Um extenso trabalho sobre a correspondência escolar, intitulado *La correspondencia interescolar* (Almeandros, 1935, p. 248-153; Hernández Huerta y Hernández Díaz, 2010).

Com a guerra civil, quando houve um retrocesso sem precedentes também na educação, se impediu qualquer modernização escolar, o que ocasionou uma estagnação até o ano 1965.

Vale recordar que os primeiros anos do regime franquista foram especialmente rigorosos, sangrentos e propícios à perseguição, a práticas pedagógicas inovadoras, em especial, na procura e captura de professores que tivessem tido qualquer contato com correntes pedagógicas inovadoras como as de Célestin Freinet, uma repressão que se deu com maior grau na escola rural (Hernández Díaz, 2008, p. 68).

Na década de 1970, de acordo com Hernández Huerta e Sánchez, o movimento freinetiano espanhol resurgiu de maneira clandestina, com o nome de associação espanhola para a correspondência e a imprensa Escolar (aciES), que passou a ser denominado posteriormente de movimento cooperativo de Escola Popular (mcEP) e, pouco a pouco, alguns professores foram o retomando.

Nos últimos quarenta anos, e mais intensamente na última década, o interesse da comunidade científica pelos assuntos relacionados com a situação do ensino na Espanha durante o final do século XIX e o primeiro trimestre do século XX aumentou consideravelmente, tendo sido amplamente tratado, por muitos autores¹¹⁵, o tema dos planteamentos de Freinet na sua dimensão histórica.

Um dia, do ano de 2015, em uma das jornadas do grupo *Helmántica Paideia*, me interei da, para mim novedosa, existência de um educador francês, de nome Célestin Freinet, quem havia idealizado uma inovadora técnica escolar com seus alunos. Foi aí que tomei conhecimento do caso da localidade de Las Hurdes e me emocionei bastante pela grande descoberta, ou melhor dizendo, por poder ter enxergado uma luz sobre uma maneira de contribuir com as comunidades Jenipapo Kanindé e Lagoa do Ramo e Goiabeiras, tendo em vista que as técnicas Freinet encontraram especial acolhida nas zonas rurais, sobretudo naquelas onde imperava a miséria material e cultural e a modernidade era olhada com desconfiança ou suspeita.

¹¹⁵ Meio a existência de um grande número de publicações, destacamos: (Zurriaga, 1979), (Jiménez, 1989), (Jiménez, 1994), (Jiménez, 1996), (Hernández Huerta, 2005), (Hernández Díaz, y Hernández Huerta, 2007), (Hernández Díaz, 2008), (Groves, 2008), (Hernández Huerta; Sánchez, 2009), (Jiménez, 2011), (Hernández Huerta; Hernández Díaz, 2012), (González-Monteagudo, 2013).

Me dei conta que a pouco mais de meio século, aquela inovação foi vista como sonho idealista, hoje, especialmente naqueles pedaços do Brasil, é talvez, a única saída possível para a sobrevivência da humanidade. Certo que não era uma tarefa muito fácil, recuperar e transformar as experiências práticas vividas fora da escola em espontâneas no ambiente escolar, mas a difusão e expansão do movimento freinetiano que se deram no contexto espanhol, mostraram que era possível, portanto hoje também o é, apesar de o sentido atualmente ser outro. De modo inverso ao movimento anterior, para que a escola ganhe vida necessita preparar a criança, ou seja oferecer, as experiências básicas que a criança não vive mais fora da escola. As técnicas Freinet nesse novo contexto tornam-se muito mais necessárias, quase obrigatórias para uma reorientação político pedagógica, pois são técnicas em condições de operar uma tomada de consciência do quão frágeis e limitados somos, bem como o imprescindível retorno aos valores fundamentais. É necessário envolver a escola e a comunidade, passando a investigar diversos conhecimentos através das realizações dos próprios alunos e professores, ou seja, de aprender por meio de desenvolvimento das técnicas Freinet consideradas no currículo das escolas estudadas.

3.3.4. O caso de *Las Hurdes* em Espanha: A mudança é possível

A partir de alguns estudos, e principalmente do artigo intitulado “*Los maestros freinetianos de las Hurdes durante la II República. Noticias documentadas*” do autor Antonio García Madrid (2006) relatamos aqui o que chamamos o caso de Las Hurdes, uma história de transformação através da educação, que chamou a atenção de investigadores de Brasil e África presentes na Jornada de Prensa Pedagógica, realizada no ano de 2015 na *Universidad de Salamanca*.

Segundo García Madrid (2006) os seguidores espanhóis de Célestin Freinet, ainda quando nos pareça inverossímil, estiveram presentes em *Las Hurdes*, uma comunidade existente em terras paupérrimas nos primeiros anos da década de trinta, coincidindo com as primeiras manifestações da II República espanhola e impulsionados, em parte, pelo marco geral de renovação que a política educativa do novo regime era animada. As crianças de las Hurdes, que nos registros fotográficos aparecem descalços e com sintomas da necessidade que torturava àquelas terras, puderam conhecer e se apropriarem da técnica da imprensa, do texto livre, da correspondência interescolar e de outras inovações, então vanguardistas. De acordo com o autor, houveram professores,

jovens preocupados e inquietos, que se lançaram a esta experiência muito distante dos grandes centros espanhóis de influência freinetiana, em especial, do catalano-aragonés, e, aparentemente, por iniciativa própria: foram escolas-ilhas perdidas na meseta central, remotíssimas nas Hurdes. Os professores que assumiram esse desafio, não são conhecidos com precisão, e o autor García Madrid tentou fazer um resgate documental de quem foram esses professores, pois as obras publicadas se referem a muitos deles, e algumas vezes se cita a escola, mas se deixa o professor na sombra e outras vezes ao contrário, e, inclusive, se inclui na influência freinetiana a escolas e professores que nada tiveram a ver com este assunto.

O protagonista principal, da experiência hurdana foi sem dúvida, José Vargas Gómez¹¹⁶, a quem Elise Freinet se refere como um dos três primeiros pioneiros de Freinet em Espanha. E quem desenvolveu um trabalho que chega a assombrar pelo valor e força expressiva comprovada nos textos dos alunos de Caminomariscos, crianças que segundo García Madrid (2000), haviam sido deixados às mãos de Deus e, sobretudo, das dos homens (p.81), e das quais teve a oportunidade de conhecer algumas testemunhando os seus próprios escritos, como esclarecendo muitas dúvidas ainda recorrentes sobre a pegada direta de Freinet em *Las Hurdes*. Conheceu a esses alunos, após a descoberta de um verdadeiro tesouro¹¹⁷, que como todos estão onde menos esperamos... não foi diferente... esse foi descoberto em terras onde durante o desenvolvimento de nossa investigação, escutei histórias que davam conta de que cerdos viviam dentro das casas e que por vezes sumia algum recém-nascido... sobre o

¹¹⁶ Murciano, nascido em Abarán em 14 de maio de 1898, foi o professor da *escuela unitaria de niños de la Factoría de los Ángeles de Caminomorisco* nos anos de 1932-33 y 1933-34 – de onde saíram os cadernos com o título *Ideas y Hechos, impresos* entre outros. Sendo, portanto, aprobado num concurso que lhe permitiu voltar em 1934 para sua terra natal, e abandonar Las Hurdes. Dos referidos cadernos (parte de um tesouro descoberto), conseguiram-se algumas informações sobre ele, como o fato de ter sido bibliotecário do ajuntamento de Jumilla após ter se aposentado e do tratamento carinhoso que tinha com os alunos, mesmo quando os mandava que se lavassem e se asseassem rigorosamente antes das aulas, enviando alguns para sua própria casa, onde sua esposa e o sabão davam conta de cumprir a ordem. (García Madrid, 2000).

¹¹⁷ Antes de tudo, fazemos referência ao que dizia Rof Carballo em 1965: A verdade mais importante sobre os tesouros escondidos é que realmente existem, e dava alguns conselhos para encontrá-los como procurá-lo; ter tempo, ou melhor dizendo, ter paciência; conquistar seus guardiões; e prestar atenção aos misteriosos sinais que eles nos fazem. (Rof Carballo, J.: *Consejos para encontrar tesoros*, «Cuadernos Hispanoamericanos» 186 (1965) 263 *apud* García Madrid, 2000). E então esclarecemos que o tesouro mencionado corresponde a especificamente quatro cadernos primorosamente guardados durante décadas, impresso com uma imprensa rudimentar, e iluminados com desenhos de linólio, que chegou às mãos de Antonio García Madrid através de uma aluna da Escola de magistério «Luis Vives» da Universidad Pontificia de Salamanca, que ademais lhe contou que seu pai havia tido uma escola que para surpresa era a de Caminomariscos, *las Hurdes*.

que não faz falta que pormenorizemos o que acontecia com eles. Ademais existiam relatos sobre a presença de lobos atacando as cabras na frente das crianças. Os cadernos nos mostram, segundo García Madrid (2000), fielmente a cultura, a vida e a situação socioeconômica que se vivia ali naquele momento e a alegria que se gerou nos alunos, por lhes dar visibilidade, como no trecho:

«El Rubiaco es una alquería de las Hurdes que está a la orilla del río Jurdano: (...) ...la tierra es pobre y com muchas piedras; las casas son muy pequeñas y tienen los tejados de pizarra; no están enlucidas ni blanqueadas; las gentes son muy pobres y muchos salen a pedir limosna por los caminos» (Cirilo) (Cuaderno de abril apud Madrid (2000)).

E ainda,

«A los camaradas de otros pueblos:

Queridos compañeros: Nuestro Maestro ha comprado una imprenta para que aprendamos muchas cosas con ella. Nosotros hacemos un periódico todos los meses y en él contamos nuestra vida y las cosas que ocurran en la pobre tierra de LAS HURDES». (Nuestro Saludo, Cuaderno de abril de 1933 apud Madrid (2000)).

Além das notícias sobre o intercâmbio e a correspondência escolares, em que permitia o recebimento e envio de cadernos, jornais e cartas de meio mundo pela escola de Caminomariscos, perdida nos altos e baixos da Serra de Gata. Foi estabelecido o intercâmbio com escolas de Espanha, Andorra, França, Bélgica e também de Hispano América¹¹⁸ e com ele os alunos hurdanos recebiam cartas em outros idiomas, e com relatos do cotidiano das outras escolas, aí já tínhamos em prática a interculturalidade, embora ainda não conhecida com tal nomenclatura.

A forma como organizavam e distribuían os trabalhos, era feita de maneira a não obstacularizar as atividades escolares, e também com intuito de formar multiplicadores do ofício para o ensino aos mais novos. Tudo isso, de acordo com García Madrid (2000), é descoberto desde a leitura dos cadernos. E aqui nos apropriamos da ideia para pôr em prática nas escolas diferenciada e quilombola que investigamos.

¹¹⁸ Especificamente nas escolas Montoliu y Almacenas en Lérida – Espanha, Avia y Monistral en Barcelona – Espanha, Vilaseca de Arciel en Soria – Espanha, Plascencia del Monte y Barbastro en Huesca – Espanha, La Huerta en Cáceres – Espanha, Encamps – Andorra, Buxières-les-Mines(Allier) – França, Saint Maximin (Var) – França, Braire l’Allend (Pandure) en Bradant – Bélgica, Lonas de Chajo, México – Hispano América, Escuela experimental de las Piedras en el departamento de Canelones de Uruguay – Hispano América.

Assim pois, se impõe uma readaptação das escolas das referidas comunidades para colocar a serviço dos alunos indígenas e quilombolas do século XXI uma educação que responda às necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida da comunidade nos tempos da internet e de uma democracia ainda em construção.

Referências Parcial – Parte II

- ABA. (1994). Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais. Brasília: mimeo.
- Aguirre, A. (1997). *Cultura e identidad cultural Introducción a la Antropología*. Barcelona: Ediciones Bardenas.
- Ander-Egg, E. (2009). *Aproximaciones al problema de la cultura, como respuesta al problema de la vida*. Buenos Aires- Mexico: Lumen Hymanitas.
- Antunes, R. B. (jan./dez. de 2005). Direitos Fundamentais e Direitos Humanos: a questão relacional. *Rev. Esc. Direito, Pelotas*, v. 6(n. 1), 331-356.
- Aparício, J. (2011). *Interculturalidade, Educación y Plurilingüismo en América Latina*. (Dir.). Madrid: Junta de Castilla y Leon.
- Aristóteles. (2004.). *A Política*. São Paulo: Nova Cultural.
- Arruti, J. M. (1997). A emergência dos "remanescentes": notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, 3(2), 7-38.
- Badalá, V. (2004). Vamos a andar: educación popular y diversidade cultural en contextos de pobreza. En A. B. Espina, *Familia, Educación y Diversidad Cultural. Antropología en Castilla y León e Iberoamérica*, (Vol. VI). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Barth, F. (1998). *Grupos étnicos e suas fronteiras*. (2. ed.). São Paulo: UNESP.
- Bobbio, N. (1987). Estado, governo, sociedade; por uma teoria geral da política. (M. Aurélio, Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bonini, L. (2009). Sociedade pós-étnica, diversidade e direitos humanos: Esboço de uma reflexão. *Scientia FAER, Volume 1, 2º Semestre*. (Ano 1).
- Boleiz Junior, F. (2012). FREINET e FREIRE Processo Pedagógico como Trabalho Humano. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Bourdieu, P. (1997). Sobre a televisão: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos. Zahar.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal.

- Brasil. (1996). Estatuto do Índio Decreto 1775.
- Brasil. (1996). Estatuto do Índio Portaria 14.
- Brasil, M. d. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, Brasil: MEC, SEB, DICEI. doi:ISBN:978-857783-136-4
- Brasil, M. d. (2017). *Censo Escolar da Educação Básica Notas Estatísticas*. Brasília - DF: Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. In: Parte I La formación de los educadores en la intersección del aprendizaje ubicuo, el cosmopolismo y la indigeneidad. Encuentros sobre Educación., *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, Vol.13.
- Burbules, N. C. (2012). *El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza*. Encuentros, University of Illinois, Urbana (Vol. Vol.13). Estados Unidos.: Champaign.
- Caggiano, M. H. (2009). A educação: direito fundamental. En N. B. Ranieri, *Direito à Educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: EDUSP.
- Canclini, N. G. (2006). *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: GEDISA.
- Candau, V. M. (2008). A diferença está no chão da escola. *Anais IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Candau, V. M. (2008). Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(n.37).
- Cedefop (2010), “¿Vamos por buen camino?”. Desajuste de competencias en Europa. Nota informativa, junio. Disponible en http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9023_es.pdf.
- Christian Aid. ((Abril de 2012).). “*El Escandalo de la desigualdad en America Latina y el Caribe.*” *Un informe de Christian Aid*.

- Comparato, F. K. (2003). *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. (Vol. 3 ed.). São Paulo: Saraiva.
- De la Torre Cruz, T. (2016). "IMPACTO DE LA EDUCACIÓN EN LA CULTURA DEL EMPRENDIMIENTO: ESTUDIO CUALITATIVO". *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*. 2.1, 117-128.
- Díaz Tepepa, G. (2004). "Escuela, familia y comunidad rural en la formación para el trabajo. La ruralidad en México". En A. B. Espina, *Familia, educación y Diversidad Cultural. Antropología en Castilla y León e Iberoamérica*, VI. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Dornelas, J. C. (2009.). *Empreendedorismo corporativo*. Brasil: Elsevier.
- Española, C. (1978). de 6 de diciembre.
- Espina, A. B. (2006). *Conocimiento local, comunicación e Interculturalidad*. (F. Nabuco, Ed.) Recife: Editora Massangana.
- Ferreira, H. F., & Gignoux, J. (2008). En el context de la desigualdad de oportunidades.
- Fioravanti, M. (2003). *Los Derechos Fundamentales*. Madrid: Trotta.
- Freinet, C. (1969). *Para uma escola do povo*. Lisboa (Portugal): Editorial Presença.
- Freinet, C. (1976). *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freinet, C. (1976). *Modernizar la escuela*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freinet, E. (1978). *La Trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet*. Barcelona: GEDISA.
- Freinet, E. (1977). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.
- Freinet, E. (1978). *Nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Estampa.
- Freinet, E. (1979). *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Freinet, C. (1998). *A Educação do Trabalho*. (M. E. Pereira, Trad.) São Paulo: Fontes.
- Freinet, C. (2001). *Para uma Escola do Povo*. Sao Paulo: Martins Fontes.

- Freire, P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade* (32ª Edição ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
- García, E. G. (2003). “Bartolomé de las Casas y los Derechos Humanos”. En M. M. Mendez., *Los Derechos Humanos en su origen. La República Dominicana y Antón de montesinos* (págs. 81-114). Salamanca: Editorial San Esteban.
- García Madrid, A. (2000). *Educación Utopía Educación Realidad*. Salamanca: KADMOS.
- García Madrid, A. (Mayo-agosto de 2006). Los maestros freinetianos de las Hurdes durante la II República. Noticias documentadas. *Revista de Educación*, 340, pp. 493-521.
- Geertz, C. (1998). *O Saber local: fatos e leis em uma perspectiva comparativa In: O saber local: novos ensaios de Antropologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Vozes. .
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gómez, M. L. (2011). *Interculturalidad, religión y género hacia la tolerancia. Interculturalidad, Educación y plurilinguismo en America Latina*. Madrid: Pirámide.
- Gondar, M. (2003). *?Que é a antropoloxia aplicada?* Santiago de Compostela: Departamento Filosofia/Antropoloxia Social.
- Gusmão, N. (1995). *Os Direitos dos Remanescentes de Quilombos. Cultura Vozes* (Vol. nº 6). São Paulo: Vozes.
- Haddad, S. (2008). *Exclusão social*.
- Hall, S. (2005). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Harris, M. (2011). *Antropologia Cultural*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

- Hollinger, D. A. (2000). *Postethnic America: beyond the multiculturalism. Revised and updated*. New York: Basic Books.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Juliano Peroza, C. S. (2014). Paulo Freire e a Diversidade Cultural: contribuições para uma educação transcultural. En A. P. Elcio Cecchetti, *Educación e Diversidade Cultural tensões, desafios e perspectivas* (págs. 123-146). Blumenau: Editora da Furb.
- Kymlicka, W. (1989). Liberal individualism and liberal neutrality. *Ethics*, 99(4), 883-905.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: PAIDÓS.
- Ladeira, M. I. (2001). Espaço Geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso. Doutorado. Programa de Geografia Humana. USP.
- L'Educateur: Revista de la Pedagogía Freinet. (Mensual). (Febrero de 1969). 216, págs. Marsella.
- Lévi-Strauss, C. (1981). *La identidad*. Madrid: Petrel.
- Lopez, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolívia: FRUNPOEIB, Plural Editores. doi:ISBN 978-99954-1-248-7
- Luis Rico, I., M., Gañán Adánez, Á., Palmero Camara, C., Jiménez Eguizábal, A., & De la Torre Cruz, T. (2013). Formación universitaria para mayores: innovación curricular y competencias emprendedoras. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.
- Luis Rico, I., Palmero Camara, C., De la Torre Cruz, T., Ruiz Palomo, E., Corbí Santamaria, M., Sánchez Iglesias, A. I., & Eguizábal, A. J. (2016). Redes de emprendimiento: percepción y efectos en la cultura emprendedora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Revista INFAD de Psicología., 2(1), 183-196.
- Luño, A. P. (1999). *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*. (6ed.). Madrid: Tecnos.

- Magalhães, J. L. (2000). *Direitos Humanos (sua história, sua garantia e a questão da indivisibilidade)*. São Paulo: Editora Juarez.
- Martins, F. J. (2003). *Dignidade da Pessoa Humana: Princípio Constitucional Fundamental*. Curitiba: Juruá Editora.
- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo crítico* (3ª ed.). (I. P. Freire, Ed.). São Paulo: Cortez.
- Mead, M. (1980). *Cultura y compromiso* (2ªed.). Barcelona: Editorial Gediza.
- Miranda, J. (2000.). *Manual de Direito Constitucional* (Vol. 3 ed.). Coimbra: Coimbra editora.
- Mitsue, M. (2001). *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular.
- Montes Pérez, C. (2004). Educación, modelos familiares y antropología. Retos para una sociedad multicultural en la comarca del Bierzo. En A. B. Espina, *Familia, Educación y Diversidad Cultural. Antropología en Castilla y León e Iberoamérica* (VI ed.). Ediciones Universidad de Salamanca y los autores.
- Moreira, A. F. (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões*. *Revista Brasileira de Educação*, 65-153.
- Moya, R. (2009). *La interculturalidad para todos en América Latina. Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas, 1799*.
- Muratt, R. F. (2015). O pensamento pedagógico de Célestin Freinet na era das revoluções. Fortaleza, Ceará, Brasil: Repositorio da UFC.
- Nóvoa, A. (1996). Paulo Freire. En J. Houssaye, *Pédagogies Contemporains. Formation des Enseignants*. Paris: Armand Colin/Masson.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid, España: Katz discusiones. doi:ISBN 978-84-92946-17-4
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Pando Ballesteros, M. d. (2016). Educación en Derechos Humanos. La Aportación de La Universidad de Salamanca. En M. d. Ballesteros, A. M. Ramírez, & P. G.

- Rodríguez, *Pasado y Presente de los Derechos Humanos. Mirando al futuro* (págs. 65-81). Madrid: Catarata.
- Paulino, A. (2014). ENTRE IMAGENS E AUTOIMAGENS: a construção psicossocial da(s) identidade(s). En E. C. (Organizadores), *EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: tensões, desafios e perspectivas* (págs. 17-39). Blumenau: Edifurb.
- Pereira, L. C. (2014). Desenvolvimento, Progresso e Crescimento Econômico. *Lua Nova*, 93: 33-60.
- Pereira, L. T. (mai de 2003). "Educação para o Desenvolvimento: evolução histórica do conceito",. *Revista Forum DC - Desenvolvimento e Cooperação*, (2), 2.
- Reis, J. J. (1996). *Liberdade por um fio: história do quilombo no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rose A. Lopes, (2010). *Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas*. Rio de Janeiro; São Paulo: Elsevier; SEBRAE.
- Rubio, V. L. (1998). Introducción a la Teoría de los Derechos Humanos: Fundamento. Historia. Declaración Universal de 10 de diciembre de 1948. Madrid: Civitas.
- Saviani, D. (2008). História das idéias pedagógicas no Brasil. (Vol. 2ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Siqueira, D. P. (06 de 2009). "Direitos fundamentais: a evolução histórica dos direitos humanos, um longo caminho". *Âmbito Jurídico*, XII, 61.
- Sousa, R. S. (2001). Direitos Humanos através da História recente em uma perspectiva antropológica. En & Novaes, R. R. *Antropologia e Direitos Humanos* (págs. págs. 47-61). Niteroi: Eduff.
- Trujillo, M. A. (2013). Pedagogía cooperativa. La distribución espacial de los elementos del aula como indicador del paradigma educacional. En S. P. María Rosa Nuño Gutiérrez, *Enseñar para la vida* (págs. 61-83). Colima, Col., México: Universidad de Colima.
- Unesco. (maio de 2005). Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação.2005-2014. *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - OREALC*, pág. 120.

- Valério, D. M. (2015). A INTRACULTURALIDADE NAS COMUNIDADES INDIGENAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA- CE, BRASIL; DA INTRA PARA O DESENVOLVIMENTO E SOBRECULTURALIDADE. Tese Doutoral. Salamanca, Espanha.
- Valério, R. (2015). *Empreendedorismo: como criar novos negócios* (1. ed., v.1.). Fortaleza: Faculdade Ateneu.
- Valério, R. M. & Valério, D. M. (19-20 de junho de 2015). APEC 215 NO BRASIL: MÍDIA, MOVIMENTOS SOCIAIS E REPERCUSSÕES. XX Seminário Acadêmico da APEC O impacto das novas mídias sociais na produção acadêmica interinstitucional entre Catalunha e América Latina. Barcelona, Catalunha, Espanha: APEC. doi: ISBN: 978-84-606-8012-3
- Valério, R. M. (02 de Julho de 2014). Aquiraz: Uma Cidade Multiculral rumo à Interculturalidade. TFM Aquiraz: Uma Cidade Multiculral rumo à Interculturalidade. Salamanca, Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Vicario, L. (2013). Cultura, multiculturalismo e interculturalidad en Castilla y León: contextualización, evolución y redefinición. In: *Identidades en Castilla y León (Algunas claves)*. Diputación de Salamanca, Salamanca: Instituto de las Identidades.
- Wolfgang, T. (2010). *Cultura Quilombola na Lagoa da Pedra, Arraias – TO*. (Vol. 146.). Brasilia: Edições Especiais da Editora do Senado Federal.

**Parte III – Abordagem sócio cultural /
etnográfica: constatação e/ou experimentação das
pedagogias de Freinet e Freire**

Capítulo IV – A existência e a prática das pedagogias de Freire e Freinet nas escolas indígena e quilombola de Aquiraz - Ce – Brasil

Para verificar a aplicabilidade dos métodos de Paulo Freire e das técnicas de Célestin Freinet, nas escolas, analisamos os Planos Políticos Pedagógicos de ambas e interpretamos os dados obtidos na etnografia realizada nelas, através da observação participante, com a aplicação de questionários e realização de entrevistas, com a comunidade escolar indígena e com a quilombola. Ainda, com a aplicação do instrumento das “Invariantes Pedagógicas” de Celestin Freinet aos diferentes grupos de atores das duas escolas, contexto de nossa investigação, com abordagem especificamente daquelas invariantes que contribuem para uma leitura sócio política, ou seja, para uma pedagogia com ênfase nos Direitos Humanos e na cooperação. Este instrumento, constituído por 30 invariantes, mas que decidimos, por analisar, apenas 10 delas porque consideramos que essas foram as que nos revelaram informações que contribuíram para fundamentar e/ou fortalecer o entendimento especificamente da categoria Métodos de Paulo Freire e Freinet.

A abordagem das referidas invariantes, permitiu que conseguíssemos dados e informações relacionados com as atitudes dos professores mediante as distintas reações dos alunos e com mais detalhe das técnicas pedagógicas nas distintas dimensões e categorias das práticas dos sujeitos da investigação. O questionário que orientamos ser respondido mediante a técnica semáforo e que analisaremos mais adiante, nos permitiu explorar aspectos que favorecem a motivação dos alunos, e a reflexão dos docentes sobre suas práticas (de fato e o discurso que fazem sobre as mesmas). Pudemos perceber a necessidade de uma reformulação dos currículos das referidas escolas, de modo a reduzir o caminho para o desenvolvimento das duas comunidades e entendemos que as pedagogias estudadas muito contribuíram para isso.

4.1. Plano Político Pedagógico 2015 a 2017 da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Raimundo da Costa (Escola Quilombola)

Na Escola Quilombola de Aquiraz, o Plano Político Pedagógico foi elaborado para o triênio 2015-2017, pelos professores da escola, sem participação da comunidade ou dos alunos, justificado em seis principais pontos, aos quais chamaram de Eixos. São eles: Criar vínculos com a Escola (Eixo1); Permanência na escola (Eixo2); Melhoria da

qualidade do ensino e aprendizagem (Eixo3); O professor e sua missão (Eixo4); Escola e comunidade: parcerias (Eixo5); e Gestão escolar (Eixo6). Não se faz menção no conteúdo do PPP, informação recebida nas entrevistas com a secretária de educação do município e com os professores da escola, que a principal alteração realizada, se comparada essa versão com a do ano de 2011, foi a implementação do livro sobre a cultura afro-brasileira. No entanto, muitas são as constatações em cada um dos eixos considerados, porém ainda, em sua maioria, sem concretude.

A escola que já funciona em tempo integral, oferece atividades, para os alunos em turno inverso ao turno de aula, porém não se faz menção no PPP quais as atividades desenvolvidas com os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sob a responsabilidade de monitores de cultura. Vale ressaltar, que apesar de termos considerado limitada a forma que a oficina é realizada, de acordo com a descrição da monitora entrevistada, mostrando que a atividade que chamou de diferenciada de arte e dança, muito pouco difere das aulas tradicionais, levando a uma desmotivação dos alunos, vimos como bastante positivo o fato de ser responsável pela referida oficina alguém da própria comunidade, uma autoidentificada quilombola, ou seja, que se reconhece como tal. Outras atividades como a prática de esportes, embora constante do PPP como muito valorizada pelos alunos, não puderam ser observadas, pois não estavam sendo realizadas.

Quanto aos recursos materiais existentes na escola, esses são bastante satisfatórios para realização de atividades variadas, porém uma deficiência encontrada, e não citada no PPP é a de recursos humanos, pois nas entrevistas foi comentado sobre a falta por exemplo de professores de música, quando na escola se encontra uma grande quantidade de instrumentos de percussão amontoados na sala de informática, sem uso. Vale salientar que não foi feita referência a existência desse material na dimensão de infraestrutura do PPP, como pode ser verificado no Anexo II. Fato observado como uma ótima oportunidade para concretizar as parcerias com equipamentos públicos de outras secretarias assim como de organizações da sociedade civil do entorno da escola e da cidade, como um todo, pois essas iniciativas são muito valorizadas e necessárias para uma efetiva educação integral porque permitem a circulação pela cidade e a ampliação de oportunidades de acesso e de usufruto dos bens culturais nela existentes pelos alunos.

Consideramos que atividades como oficinas interdisciplinares, com a utilização das técnicas Freinet podem ser mais adequadas. Entendemos tais técnicas não como práticas isoladas, mas conjuntamente com as diretrizes idealizadas no caso, e que de acordo com o PPP, foi dada ênfase aos pressupostos teóricos de Lev Semenovitch Vygotsky¹¹⁹ que anuncia, porém são poucas as realizações. As técnicas Freinet podem de fato concretizar as ações pedagógicas com a utilização de aulas passeios, visitas guiadas, atividades experimentais fora da escola, tendo sido feita no ano de 2016, com o apoio da Secretaria de Educação do município, algumas, mas que até o mês de maio desse ano de 2017, não havia programação para uma continuidade desse tipo de ação.

Vale ressaltar que com a realização de passeios temáticos, a escola proporciona a vivência de outros saberes e culturas, podendo inclusive promover campanhas educativas alusivas ao tema dos Direitos Humanos, e qualquer dos demais temas transversais elegidos no atual PPP (meio ambiente, alimentação saudável, saúde, leitura, escrita e raciocínio lógico). Entendemos que os primeiros passos foram dados com o desenvolvimento do primeiro PPP para o período 2015-2017 com a participação de todos os professores da Escola José Raimundo da Costa, porém verificamos durante nossa permanência no trabalho de campo, na realidade prática ali observada, que é necessário a realização de mais ações do tipo das que foram experimentadas, em especial as diretamente relacionadas com as técnicas Freinet que consideramos válidas para serem aplicadas ali.

Quanto a questão do papel do professor e sua missão, a escola faz menção à concepção de Paulo Freire de que a partir do diálogo, a ação docente estará direcionada para uma constante reflexão e pensamento crítico. Porém, pouco conhecimento sobre como aplicar na prática da escola a teoria do autor foi percebido. Verificamos que teve por parte dos professores que desenvolveram o PPP, o reconhecimento da importância

¹¹⁹ Em apresentação feita por Marta Kohl de Oliveira (2006), para a coleção Grandes Educadores, temos que com relação à educação, a teoria de Vygotsky enfatiza o papel da aprendizagem no desenvolvimento humano, valorizando a escola, o professor e a intervenção pedagógica. Talvez por isso, suas idéias têm tido tanta repercussão entre os educadores do ocidente, apesar de sua distância no tempo e espaço. Nasceu em 1896, na Bielo-Rússia, e morreu em 1934, de tuberculose, aos 37 anos. Era membro de uma família com situação econômica bem confortável e uma das mais cultas da cidade. Formado em Direito, trabalhou como professor e pesquisador, nas áreas de Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Literatura, Deficiência Física e Mental. Escreveu cerca de duzentos trabalhos científicos que foram pontos de partida para inúmeros projetos de pesquisas posteriores, com os temas variando desde a neuropsicologia até a crítica literária, passando por deficiência, linguagem, psicologia e educação.

do papel do professor, porém além da formação continuada oferecida por vezes pela Secretaria de Educação, não tivemos informação sobre nenhuma outra, o que como consequência, contribuiria para um melhor desempenho do corpo docente, transformando sua realidade. A prática educativa, embora reflexionada entre os professores de acordo com o PPP, especialmente no tempo integral está se dando de forma deficiente, pois não estão sendo realizadas ações que deem importância ao ensino da moral, com uma especial relevância à ética. É importante, como defende José Antonio Ibáñez-Martin, fazer o que se pede hoje ao professor educador mentor, sair das reflexões gerais, conscientizando-se de que ele nem é o centro da ação educativa, nem pode satisfazer-se simplesmente porque os alunos tenham aprendido novos conhecimentos (Ibáñez-Martin, 2015).

No que diz respeito a Escola e comunidade: parcerias, embora se reconheça a importância e necessidade de parcerias tanto no âmbito institucional como fora dele, a única ação demonstrada no PPP que pode ser considerada nesse sentido é o fato de a escola ser nucleada à outra, no caso a Escola Municipal de Ensino Fundamental Isidoro de Sousa Assunção que é responsável pela escrituração escolar dos alunos. Nenhuma outra parceria foi demonstrada no PPP ou observada a existência durante o trabalho de campo.

É fundamental considerar e incluir na proposta pedagógica das escolas, os saberes e fazeres comunitários e das famílias, pois aspectos da cultura local podem enriquecer não só a relação ensino-aprendizagem dos alunos, mas o próprio currículo das escolas.

Deduzimos que o PPP abre possibilidades de iniciar uma prática a partir da qual se busque a conquista da autonomia em seu sentido amplo, defendida por Paulo Freire como algo incessante ao longo da vida e que não se conquista só, porque precisamos do outro, ou como uma complementação do diálogo que dá a possibilidade do ser humano se emancipar individual e socialmente. Freinet, também defendia a autonomia como razão última que tem como consequência necessária a defesa da livre expressão. Percebemos, portanto, que com a utilização das técnicas Freinet, podem ser desenvolvidas atividades pensadas para datas comemorativas; apresentações culturais diversas; para utilização do espaço da escola para criação de uma cultura empreendedora, com a realização de tarefas que fortaleçam a comunicação e uso de

mídias a partir da abertura dos laboratórios de informática para uso efetivo dos alunos; as experiências de palestras e projetos empreendidos por instituições, voluntários, universidades, ONGs, valorizando grandes potenciais do estado como é o caso do humor. E a parceria, ou a cooperação na concepção defendida pelo educador Freinet, visando atender as necessidades dos alunos, tanto pode traduzir-se em apoio material, cessão de espaço físico, entre outros, como propor situações de aprendizagem que enriqueçam as atividades existentes na escola e fora dela, o que em consequência se dará a criação de novas estratégias de atuação.

4.2. Plano Político Pedagógico 2015 a 2017 da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo-Kanindé (Escola Indígena)

Na Escola Indígena de Aquiraz, o Plano Político Pedagógico foi elaborado para o triênio 2015-2017 (dando continuidade aos trabalhos iniciados no PPP 2012-2014), pelos professores da escola, em conjunto com os pais, os alunos e funcionários, ou seja, participaram na construção do projeto toda a comunidade escolar.

No referido PPP é dada ênfase às datas comemorativas, as quais são aproveitadas para trabalhar a cultura e a cidadania dos alunos.

Observamos que na escola, algumas atividades coincidem com as técnicas Freinet. São realizadas aulas de campo vivenciando as marcações das terras indígenas e com o objetivo de que se conheça todo o entorno da escola com alunos de todas as turmas; a construção de livros e relatos com a história deles próprios realizada com os alunos do 4º ao 9º ano do ensino fundamental, assim que as percebemos como diretamente relacionadas às técnicas aula-passeio e texto livre. Além dessas, vivenciamos trabalhos que propõem a transformação da comunidade, a partir da realização de oficinas com a arte indígena culminando na realização de uma feira cultural pelos alunos do 8º ano, envolvendo a comunidade, também oficinas com a medicina tradicional, com os alunos do 2º ao 9º ano do EJA (Educação de Jovens e Adulto), com a construção de uma horta com essas plantas, e com a formulação de projetos conjuntos de professores e alunos, direcionados as esferas governamentais para a melhoria da escola, de forma a atender ao desafio de vincular aprendizagem e vida.

Muitas outras ações puderam ser pensadas, dentre elas o melhor uso da sala de informática para atividades de comunicação e uso das mídias, e o intercâmbio escolar,

inspirando o trabalho coletivo da escola e colaborando para a divulgação de serviços ofertados pela comunidade e a promoção de uma educação diferenciada indo além do termo que já lhe é atribuído, que seja cativante e que compreenda o ser humano em todas as suas dimensões.

4.3. Entrevistas

As entrevistas concedidas, especialmente pela Secretária de Educação e Desporto do Município de Aquiraz no período 2012-2016, e pelos Diretores das duas escolas, serviram, inclusive para esclarecer pontos que não estão especificados nos Projetos Político Pedagógico das instituições, e que revelam dificuldades enfrentadas no dia-a-dia e que interferem inclusive na motivação dos alunos e professores. As categorias escolhidas para a confecção dos questionários foram inclusive definidas a partir dessas entrevistas que revelaram a necessidade de que se aborde com uma certa prioridade nas práticas das escolas, os temas Identidade, Direitos Humanos e Educação para o Desenvolvimento, assim que pensamos juntos subcategorias que nos conduzissem a satisfazê-la.

4.4. Os Questionários

Tabela 3 – Quantidade de questionários aplicados

Escolas	Período	Quantidade					
		Professores	Alunos	60		%	
				Questionários respondidos		43%	
Professores	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos		
Indígena	Nov / 2016	14	63	14	25	100%	40%
Quilombola	Dez / 2016	07	55	07	14	100%	25%
TOTAL		21	118	21	39	100%	33%

Fonte: Elaboração própria.

Como mostra a tabela 3, os questionários foram aplicados com a finalidade de avaliar as práticas das escolas indígena e quilombola do município de Aquiraz, Ceará, na visão dos professores e alunos, para a melhora e/ou implantação de novas práticas

com abordagem de Direitos Humanos, cooperação e empreendedorismo, tendo como veículo as pedagogias de Paulo Freire e Freinet.

Tanto os componentes do corpo docente como do discente tiveram oportunidade de traçar seus perfis, e de responderem as perguntas propostas, de acordo com a existência ou não, assim como o grau de importância das subcategorias para a renovação das práticas do dia-a-dia das escolas investigadas, marcando uma opção em cada quesito, conforme a seguinte legenda:

N = Não Existe (NE)	1 = Nenhuma importância (NI)
E = Existe (E)	2 = Pouca importância (PI)
	3 = Muita importância (MI)

Na fase de aplicação dos questionários e da realização de entrevistas semiestruturadas, a pesquisa assume a natureza qualitativa e quantitativa, bem como exploratória e descritiva quanto aos fins.

Conforme o modelo constante nos Anexos I e II os questionários, aplicados entre alunos e professores das escolas indígena e quilombola de Aquiraz, todos acompanhados dos referidos TCLEs (Anexo IV), contemplaram perguntas sobre identidade, conhecimento e aplicabilidade das pedagogias de Freire e Freinet, a perspectiva empreendedora, a Educação em Direitos Humanos, as necessidades das comunidades, a qualidade de vida das mesmas, para a construção de uma Educação para o Desenvolvimento.

No universo de 139 pessoas, foram aplicados ao todo 60 questionários com 18 questões objetivas, e 12 subjetivas para os professores; para os alunos foram aplicadas 13 questões objetivas e 7 subjetivas, tendo sido aplicados um total de 39 questionários na escola indígena e 21 na escola quilombola, contemplando todos os professores (100%) de cada uma das escolas e um quantitativo equivalente a 33% dos alunos do ensino Fundamental I, com uma maior representação dos alunos da escola indígena que foi de 40%, enquanto da escola quilombola participaram 25% dos alunos como exposto na *Tabela 3*.

O questionário aplicado aos professores foi composto ainda de 12 questões abertas (19 a 30). As referidas questões, tiveram a finalidade de obter dos mesmos, a identificação dos problemas da relação ensino x aprendizagem na escola em que atuam, assim como, a suas opiniões sobre como podem contribuir para transformar a realidade

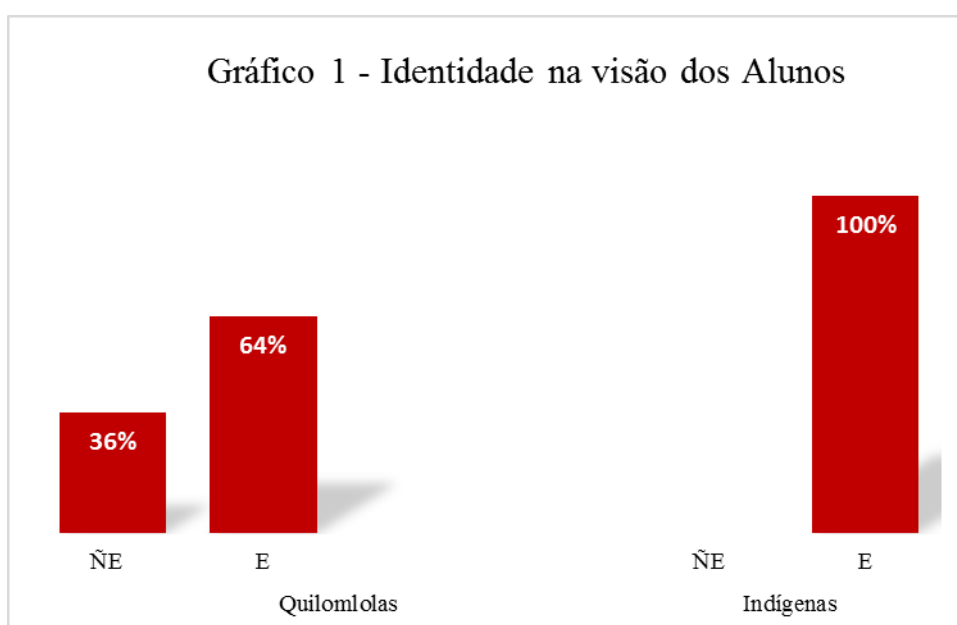
da comunidade educativa. A questão subjetiva de número 25, permite ao questionado demonstrar sua motivação para participar ativamente da construção de uma Educação para o Desenvolvimento.

O questionário aplicado aos alunos, incluindo 7 questões abertas, foi importante e necessário principalmente para entender a forma como o tema da identidade é tratado na escola, e ainda permitiu que os mesmos se expressassem a respeito da motivação que têm de estarem na escola.

4.4.1. A Escola sob a ótica do corpo discente indígena e quilombola

O questionário aplicado para os alunos examina o olhar deles com relação o dia-a-dia na escola em que se encontram, revelando os sentimentos seja em relação às práticas educativas, seja em relação a condição de pertencente à identidade quilombola ou indígena.

Antes de analisar as informações desse tópico, vale ressaltar que os alunos indígenas ao responderem o questionário sobre identidade, interpretaram o modelo educacional distinto, como sendo a escola de modelo ocidental, ou seja, o modelo das demais escolas presentes no município de Aquiraz, escolas tradicionais não-indígenas.

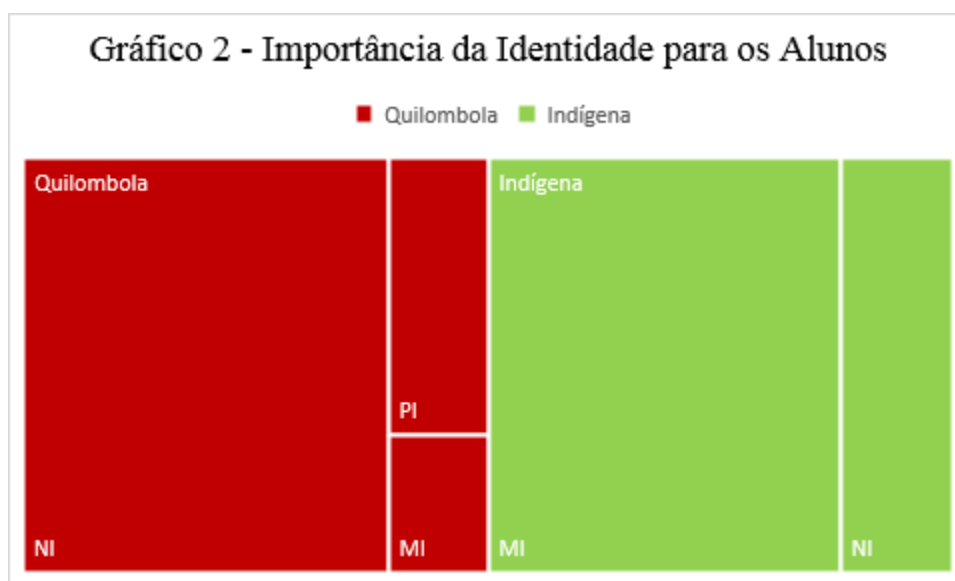


Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o *Gráfico 1*, o resultado da Escola Quilombola apontado pelos alunos do ensino Fundamental I revela que a identidade só é considerada como existente

na escola e importante para aqueles alunos que se identificaram como pertencentes a algum dos grupos culturais considerados, o que representa 64% dos alunos, sendo que desses apenas a terça parte, se autoreconhecem como quilombolas, e demonstram valorizar sua condição, ou seja, percebemos a existência de preconceito entre eles mesmos por fazerem parte de um grupo negro.

Ainda no *Gráfico 1*, podemos verificar que 100% dos alunos indígenas se autoreconhecem. Esses alunos consideram importante para a comunidade a valorização da identidade cultural, mesmo que esses se dividam quanto ao grau dessa importância.



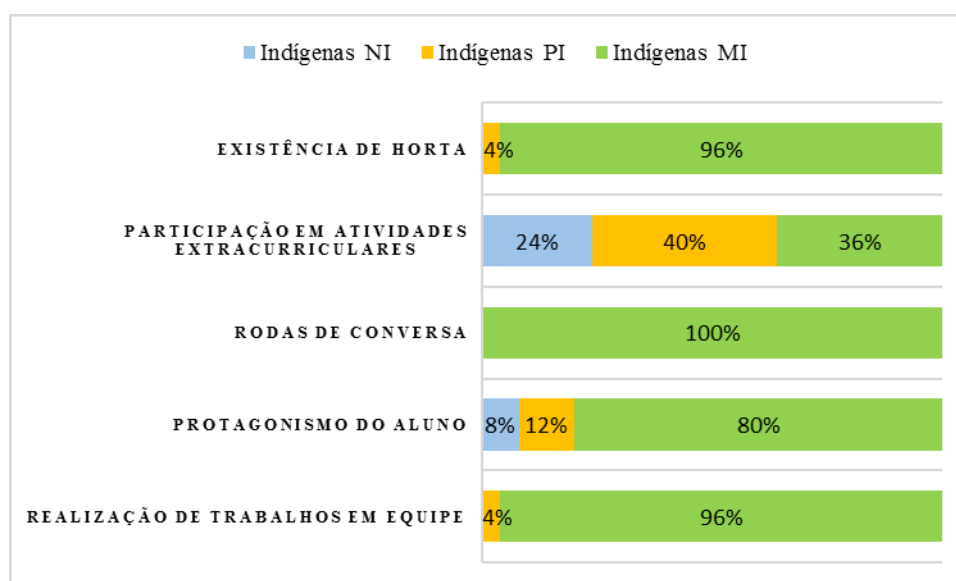
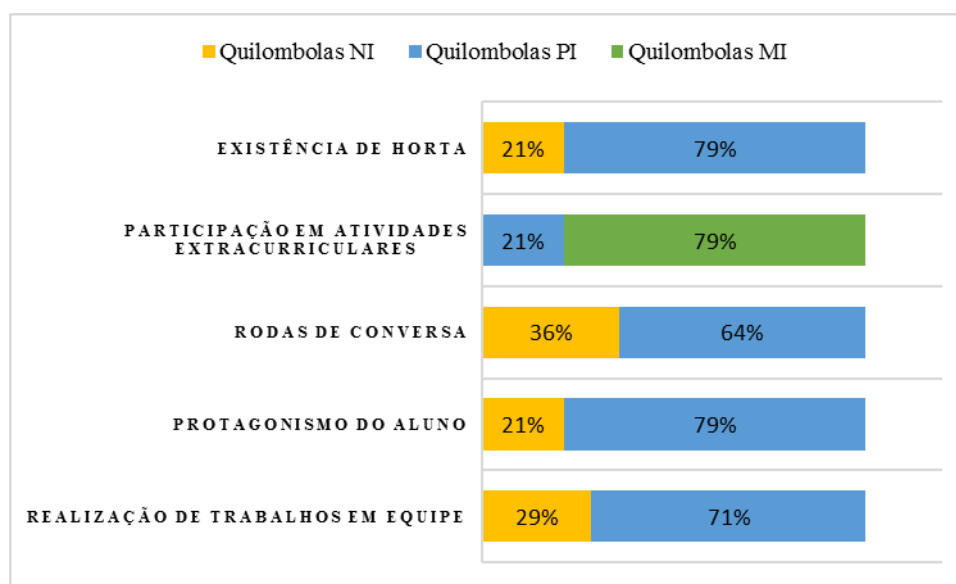
Fonte: Elaboração própria.

O *Gráfico 2* contribui para uma melhor visualização da diferença com relação ao tema da identidade para os alunos indígenas e os alunos quilombolas. Enquanto os primeiros consideram muito importante que se reconheçam, os alunos quilombolas acreditam não ser um tema importante e por isso não se autoidentificam, além de demonstrarem que não têm conhecimento sobre a identidade cultural a que pertencem. Vemos nessa questão um grande problema, pois defendemos que só se pode valorizar ou rejeitar aquilo que se conhece como benéfico ou não para grupo.

E nesse contexto, os alunos não demonstraram interesse por exemplo em um modelo educativo distinto, como podemos considerar o fortalecimento da Educação Quilombola na escola, e isso porque ficou evidenciado que um modelo distinto, como é a Educação Quilombola, que dá ênfase à educação afro-brasileira, na visão dos alunos, pode “chamar mais atenção” para a condição de serem negros.

Na escola indígena, todos os alunos da amostra também se mostram satisfeitos com a escola, que no caso é uma escola indígena diferenciada, e consideram não existir necessidade de um modelo educacional distinto. Essa positividade e satisfação dos alunos com o modelo de educação a que estão submetidos tem uma relação direta com a aplicação na escola diferenciada de práticas utilizando métodos e técnicas das pedagogias de Paulo de Feire e Freinet, embora esses alunos não tenham conhecimento sobre os autores, o que pudemos constatar durante o trabalho de campo.

Gráfico 3- Existência das ideias de Paulo Freire e das Técnicas Freinet nas escolas
Visão dos Alunos



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos verificar no *Gráfico 3*, perguntado aos alunos indígenas e quilombolas a respeito da existência de algumas atividades quando da realização das aulas, uma delas, no caso a existência de horta escolar, especialmente pelo fato de estarmos tratando de escolas do âmbito rural, merece destaque por não ser explorado

esse tipo de atividade tendo todos os alunos quilombolas afirmado que não existe uma horta na escola, ao tempo que 79% deles, atribue uma razoável importância para esse tipo de atividade. Na escola indígena, todos dos alunos se revelam satisfeitos com a existência da horta escolar, com 96% atribuindo muita importância a essa atividade.

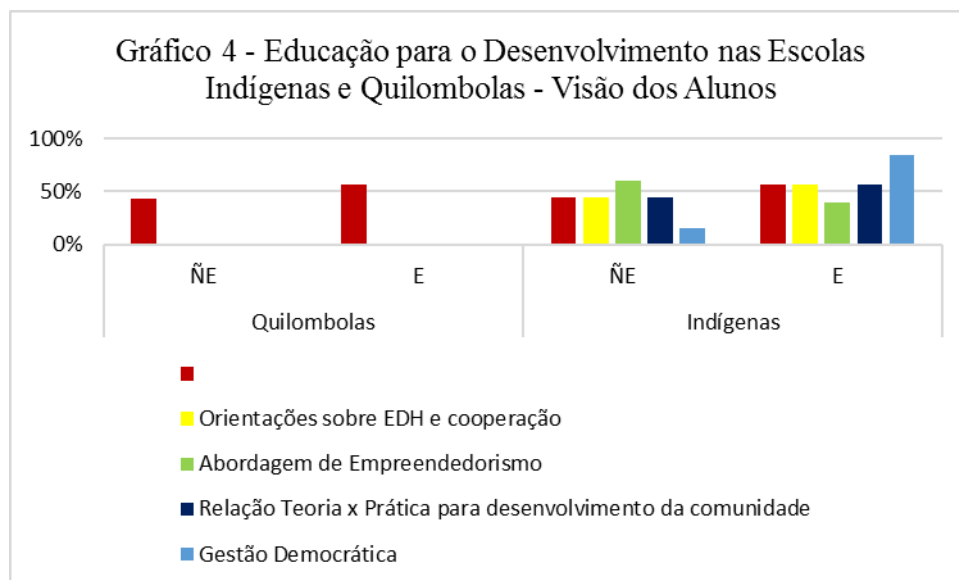
Ademais, muitos dos alunos quilombolas considera que as rodas de conversas não existem, e 64% deles avaliou como uma atividade pouco importante, assim que consideramos que essas devam ser mais exploradas e mais constantes, pois é um dos momentos onde são externadas as demandas dos alunos, ou seja, onde esses podem expor sobre suas necessidades enquanto corpo discente, bem como de suas famílias e comunidade. Esses mesmos alunos, apesar de darem pouca importância ao tema, afirmam que sim existe uma preocupação por parte da equipe da escola de que as necessidades deles estejam em primeiro plano, não havendo sido essa a percepção tida durante o trabalho de campo. A participação massiva quando realizam aulas de campo, e a importância dada às atividades extracurriculares (demandam atualmente a construção de um ginásio coberto) que 79% dos alunos julga muito importante, porém, revelam não acontecer com muita frequência aulas de campo, citando um passeio a um centro de artesanato no município vizinho realizado no ano de 2015 e uma visita a uma horta na própria comunidade também naquele mesmo ano. Desde uma perspectiva *etic* a situação apresenta uma certa desmotivação dos alunos, seja pela monotonia das aulas, seja pela vergonha de que por ser negro seja visto como menos qualificado. Com isso, vemos que um estigma de inferioridade está presente na escola quilombola. Nos dias de hoje a existência de estigma está relacionado com algo de mal, que deve ser evitado, e que representa uma identidade deteriorada por uma ação social. Goffman, afirma que "*la sociedad establece los medios para caracterizar a las personas y el complemento de atributos, que se perciben como corrientes y naturales a los miembros de cada una de esas categorías*" (1993, p. 11). Com esse entendimento, percebemos que a sociedade determina um padrão externo ao indivíduo que permite prever a categoria e as características, a identidade social e as relações com o meio. É criada uma dupla identidade, uma que pode não corresponder à realidade, que Goffman (op. cit.) considera como uma identidade social virtual, e uma identidade social real, que de fato, é aquela a que pertence o indivíduo. Assim que, a qualidade do trabalho realizado na escola depende do entendimento de que é necessário desenvolver atividades e/ou projetos que atendam às diferenças individuais e grupais, que atendam às necessidades

dos alunos, fundamentados no princípio da equidade e respeitando a identidade como esses desejam serem reconhecidos.

Outro dado que se apresenta um pouco curioso é o fato de também uma grande maioria dos alunos quilombolas (71% deles) julgar pouco importante o trabalho em equipe, o que percebemos ter uma relação direta com a pouca importância dada pelos professores com relação a orientação para autonomia, o que está sendo refletido na maneira de se realizar os trabalhos em equipe, e que mais adiante na análise da autoavaliação dos professores, com uso das invariantes pedagógicas de Freinet, seguramente será comentado.

Na escola indígena, três das práticas consideradas, trabalho em equipe, a horta escolar e as rodas de conversa aparecem com destaque pela satisfação de 96% dos alunos para as duas primeiras e a totalidade deles (100%) para as rodas de conversa, e que consideram todas atividades muito importantes para o desenvolvimento da comunidade. Observamos também que em quase sua totalidade, os alunos se expressam muito positivamente quanto a existência e a importância de um protagonismo dos alunos (92% deles), que se posicionam num grau de PI (12%) ou MI (80%). Assim, que podemos dizer que na visão do corpo discente indígena, a realização de tais práticas fortalece inclusive a participação deles nas etapas de elaboração do PPP e em consequência têm uma efetiva gestão democrática na escola.

Confirmando o que foi demonstrado no Gráfico 3, pudemos verificar durante o trabalho de campo, que no geral as práticas educativas, embora distintas nas duas escolas, na visão dos alunos, estão contribuindo para que eles estejam no caminho para uma efetiva Educação para o Desenvolvimento.



Fonte: Elaboração própria.

No *Gráfico 4*, quanto a existência de uma Educação para o Desenvolvimento na Escola Quilombola, os alunos se dividem: 43% deles afirma sobre a não existência de uma Educação para o Desenvolvimento e 57% sobre a existência, relacionando-a diretamente com a interação de culturas (interculturalidade). Os alunos desconsideraram todos os demais critérios, que nos serviriam para avaliar a opinião deles sobre as atuais práticas que levam a uma educação integral. No entanto, pudemos constatar que a maioria dos alunos considerou um tema pouco relevante, com uma tendência a diminuição de sua importância, caso a visão da identidade revelada por eles (*Gráfico 2*) não passe por um processo de transformação, pois o conjunto dos que não valorizam a identidade quilombola na escola, pelo motivo que seja, supera em muito os que pensam de maneira positiva sobre o tema.

Outro ponto do *Gráfico 4* que, na nossa visão, é muito importante na educação que se entende como para o desenvolvimento, é a gestão democrática, e a indiferença como o tema foi tratado pelos alunos quilombolas, revelam a não existência dessa na escola, indo ao encontro de afirmações que fazem esses alunos sobre a não participação dos pais na vida escolar deles. Muito próximo desse resultado é o fato de assuntos relacionados com o empreendedorismo também não serem, ou serem pouco abordados na escola, um tema que está a nosso modo de ver, diretamente relacionado com a autonomia já que essa permite que o indivíduo faça racionalmente suas escolhas. Ser empreendedor na atualidade é um assunto que engloba todas as idades, e representa “ser

o que se quiser ser”. A proposta de formação de ateliers, presentes nas técnicas Freinet, pode ser adequada para que trabalhem nas escolas com as crianças do ensino básico, também a formação de empreendedores do futuro, a qual pode inclusive ser integrada como atividade que valoriza o currículo do aluno ou até mesmo no próprio currículo escolar.

O *Gráfico 4* demonstra a afirmação da existência de uma gestão democrática na Escola Indígena, representadas por 84% dos alunos da mesma, fato que pode ser comprovado na própria estrutura do PPP da escola (Anexo III), onde são reservados espaços para a representação de pais, alunos, professores e líderes da comunidade.

Vale ressaltar também de acordo com o que mostra o *Gráfico 4*, que 40% dos alunos indígenas afirma existir e ser importante abordar temas como o empreendedorismo. Todos os alunos que contestaram o questionário com essa linha de pensamento, vêm trabalhando a partir de atividades propostas na escola, com os instrumentos da própria comunidade (museu, horta, pousada, entre outros). Por si só essa realidade justifica que 56% dos alunos afirme a existência da relação teoria versus prática, atribuindo a essa uma grande importância.

Sem dúvida, os alunos envolvidos nos trabalhos da comunidade, foram os que mais demonstraram interesse e afirmaram sobre suas necessidades de mais conhecimentos para contribuir com o desenvolvimento da mesma. Merece destacar ainda, de acordo com o *Gráfico 4*, que 56% dos alunos considera que já existem na escola práticas para orientar sobre EDH e cooperação. Fazendo uma relação com o que observamos durante a permanência na escola, percebemos a necessidade de uma motivação maior para que os demais alunos (os 44% que afirmou não existir nem a relação teoria X prática, nem a orientação na escola sobre EDH e cooperação) sejam engajados nas atividades já existentes, assim como em novas atividades, pois poderão ter a oportunidade de uma nova visão da escola, a partir da aquisição de novos conhecimentos e de um maior protagonismo.

Como podemos perceber, as diferenças entre os alunos indígenas e quilombolas se evidenciam e podemos relacioná-las diretamente com o fato de como cada um desses dois grupos de alunos tratam o tema da identidade. Na escola indígena em que todos se reconhecem e consideram de extrema importância para o desenvolvimento da comunidade e fortalecimento das lutas por direitos, os alunos destacam a grande

importância de se tratar em sala de aula e fora dela também de Direitos Humanos e de cooperação. Já os alunos quilombolas que como já visto anteriormente, pouco ou nada sabem sobre a identidade cultural a que desde uma perspectiva *etic* pertencem. Vale ressaltar que esses alunos não se autoreconhecem, e essa é uma “condição” para ser ou não um quilombola. Os alunos quilombolas afirmam ser razoavelmente importante a interação entre culturas, porém informam que sequer conhecem a comunidade indígena que vive no mesmo município que eles.

4.4.1.1. Questões abertas dos alunos das escolas quilombola e indígena

Os principais comentários evidenciam que muitos alunos da escola quilombola se mostram pessimistas com relação à própria condição em que se encontram (desmotivados), e que a escola está sendo encarada por eles como um espaço para brincadeiras, onde poucas vezes se conta com a presença dos pais. Ademais, são valorizadas práticas como as aulas de campo e de leitura, mas que apesar de existirem são pouco corriqueiras.

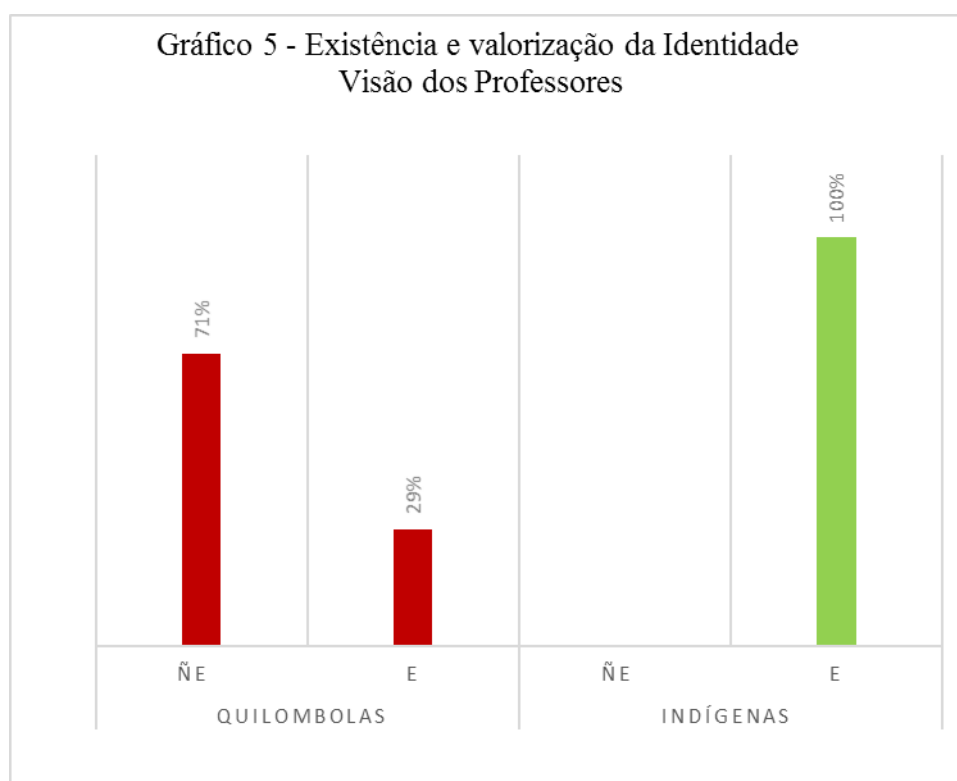
Na Escola Indígena, todos os comentários fazem referência a uma visão bastante positiva da escola, um local onde os pais também participam ativamente, como também a uma perspectiva de um futuro com objetivos a alcançar. Nos chamou a atenção alguns comentários de alunos, a respeito do comportamento dos professores. Posicionamentos como: “Não gosto quando o professor dá carão”; ou “Não gosto dos professores bravos”, são posicionamentos que revelam uma postura autoritária por parte dos docentes, porém durante o trabalho de campo não tivemos a oportunidade de vivenciar situações que comprovassem tal postura do corpo docente. Os alunos indígenas evidenciam também que com as atividades da escola contribuem com a comunidade e, dentre outras, citam o cuidado com o meio ambiente e o entorno, valores como o respeito e a ética, e a conservação da cultura, aprendendo sobre a história dos antepassados e sobre os rituais como o toré¹²⁰. Se mostram envolvidos com as

¹²⁰ “O Toré” é um dos rituais, que juntamente com “o mocororó” ou com a “jurema”, foi incorporado pelas comunidades indígenas do nordeste brasileiro, no intuito de consagrar seus grupos étnicos. O Toré é um ritual de dança e cânticos utilizado em épocas especiais, datas festivas, curas, funerais, ritos de passagem, na apresentação para grupos visitantes, previamente marcados pela Cacique, e até mesmo no próprio Cacicado. Esta prática cultural passou, ser tratada como sinal diacrítico de uma ampla indianidade e, até os dias de hoje, é ensinada por grupos reconhecidos como indígenas a grupos em processo de reconhecimento identitário em todo o Nordeste. E mesmo grupos que apresentavam outras danças para

responsabilidades na realização de tarefas como a de guia do museu, fotógrafo, monitores de cultura, guia comunitário, ajudante de cozinha, trabalhos que consideram como uma extensão das aulas, assim como também são as aulas de campo, as oficinas de artesanatos e audiovisuais.

4.4.2. A visão dos professores das escolas quilombola e indígena

Um dos temas muito explorado por Freinet é a formação de professores, e esse foi um dos motivos que nos levou a pesquisar sobre a visão daqueles que fazem parte do corpo docente das Escolas Quilombola e Indígena relacionando-as com as categorias consideradas.



Fonte: Elaboração própria.

Com relação à categoria identidade (*Gráfico 5*), embora quase todos os professores quilombolas tenham afirmado que acreditam que o reconhecimento da identidade quilombola por parte dos alunos seja muito importante, 71% desses professores, muitas vezes por desconhecimento da causa dos movimentos quilombolas, afirma a não existência ou a pouca importância atribuída à tal reconhecimento na

manifestarem sua cultura, incorporam o *toré* (ou a retórica do *toré*) como padrão de etnicidade determinado pelo S.P.I. (Valério, 2015, pp. 105-106).

própria escola, e com relação a isso reconhecem o enfrentamento de preconceitos pelo qual passam os alunos, e, com essa fundamentação justificam a não necessidade de um modelo de educação distinto do que há nas mais de 300 escolas do município.

Todos os professores quilombolas, apesar de atribuírem um alto grau de importância de que se valorize a identidade no PPP da escola, com relação as especificidades de uma escola quilombola, como é o caso por exemplo, de uma arquitetura que favoreça espaços culturais e pedagógicos, cerca de um terço deles afirma que não existe a devida valorização no referido documento.

Com isso, percebemos, portanto, que mesmo que esses professores, tenham seus nomes aparecendo como integrantes do grupo de trabalho que elaborou o referido documento, o desconhecem. Logo na introdução do documento, consta o seguinte trecho:

Nossa escola trabalha com valores que queremos inculcar nas pessoas que fazem a comunidade escolar:

Trabalho com transparência e competência.

Respeito aos Direitos da Criança e do Adolescente.

Respeito e reconhecimento das diferenças, entendendo a contribuição que os negros trouxeram para a formação do Brasil.

Sentimento de pertença – reconhecer-se como comunidade quilombola.

Enfrentar e superar preconceitos.

Compromisso com a diversidade étnica. (Anexo II).

Vale aqui, comentar ao menos dois dos seis itens considerados: O item 3, faz referência ao tema de uma postura necessária frente à inclusão da história africana e afro-brasileira no currículo da escola, fruto da Lei nº 10.639/2003, sobre a qual já comentamos no corpo do trabalho, e que nas entrevistas e nas questões abertas os professores afirmaram ter sido esta incluída no PPP em meados de 2015, porém nada consta no referido documento sobre práticas e oportunidades educativas que visem evidenciar os postulados da referida legislação, tampouco na prática foi observado algo nesse sentido; E com destaque para o item 4, podemos afirmar que a valorização da identidade está presente no PPP, embora na prática a postura se revelou outra. Quando da aplicação dos questionários, o secretário da escola nos alertou várias vezes sobre a

necessidade de não tocar no assunto de ser ou não quilombola, alegando esse ser o “segredo” para conseguir que dessem atenção e participassem respondendo as questões.

A partir do *Gráfico 5*, também se revela o fato de quase não existir a identidade quilombola no quadro docente, quando apenas um dos professores (uma monitora de cultura) se auto reconhece como integrante desse grupo cultural e 71% deles afirmam não serem quilombolas. Ademais, na visão dos professores, a afirmação de não existência da identidade quilombola na escola, admite uma contradição dos mesmos na medida que o grau de importância atribuído ao fato de não presença de quilombolas no quadro docente é inversa ao que consideram a importância da identidade para os alunos. Relacionamos esse resultado com uma inobservância da orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de que a Educação Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às próprias comunidades. Tal inobservância é um reflexo e uma continuidade do que acontece por parte do poder público com relação ao documento final do CONAE (2010) o qual destaca que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão: h)Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores oriundos das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p.131-132; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p.469). Assim, a prioridade para composição do corpo docente, deveria ser dada aos professores da própria comunidade, portanto, aos quilombolas.

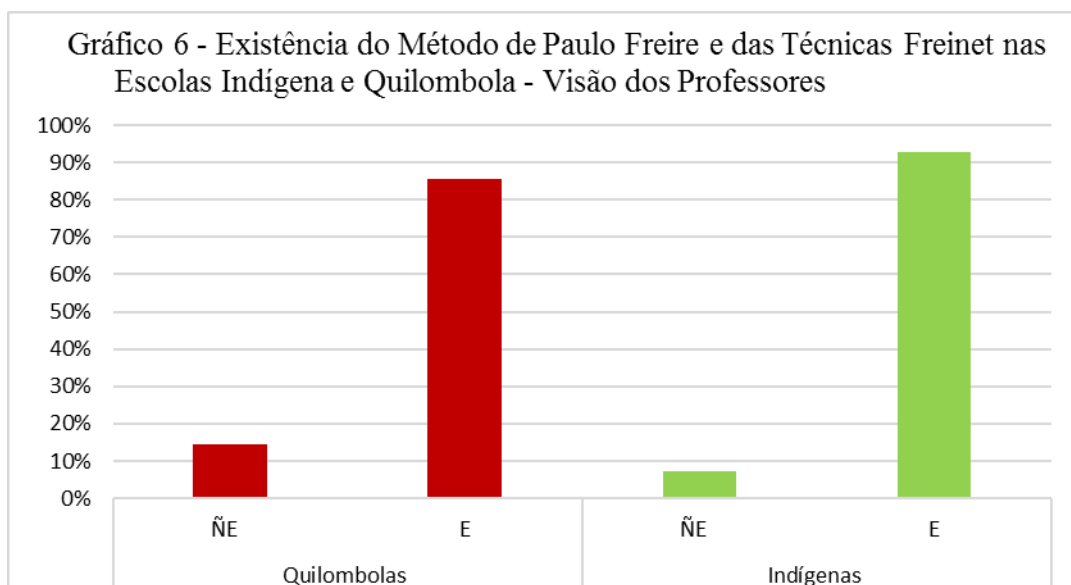
Ainda, verificamos que todos os professores afirmam o cumprimento dos direitos dos quilombolas na escola, sendo que a grande maioria deles atribui pouca ou nenhuma importância a isso. Tal resultado foi uma confirmação do que observamos durante o trabalho de campo, pois ao mesmo tempo que, o que resulta em uma prática que reproduz “um fazer de qualquer jeito” (no sentido de que para garantir o direito à educação, os demais direitos específicos da identidade quilombola sejam colocados num segundo plano ou mesmo sejam desconsiderados).

No caso dos professores indígenas, devemos considerar que diferente dos alunos, interpretaram o modelo de educação distinto como sendo aquele que hoje faz parte da realidade da comunidade Jenipapo Kanindé, a Educação Diferenciada.

No *Gráfico 5*, também pode ser verificado que 100% dos professores indígenas se pronuncia com relação ao tema da identidade como existente e sendo um tema de

muita importância para a escola. Tanto é que esses professores consideram está esse diretamente relacionado com o cumprimento dos direitos indígenas e por isso não pode, na visão deles, estar fora do PPP ou não valorizar o que determina a legislação sobre a prioridade dada aos professores indígenas e da própria comunidade, e em consequência defendem que existe a necessidade de um modelo de educação distinto (Educação Diferenciada), portanto, sendo esse o modelo atual da escola, consideramos que estão trilhando um caminho na direção da pós-eticidade, no qual existe a possibilidade de que os indígenas possam escolher o que de fato queiram fazer.

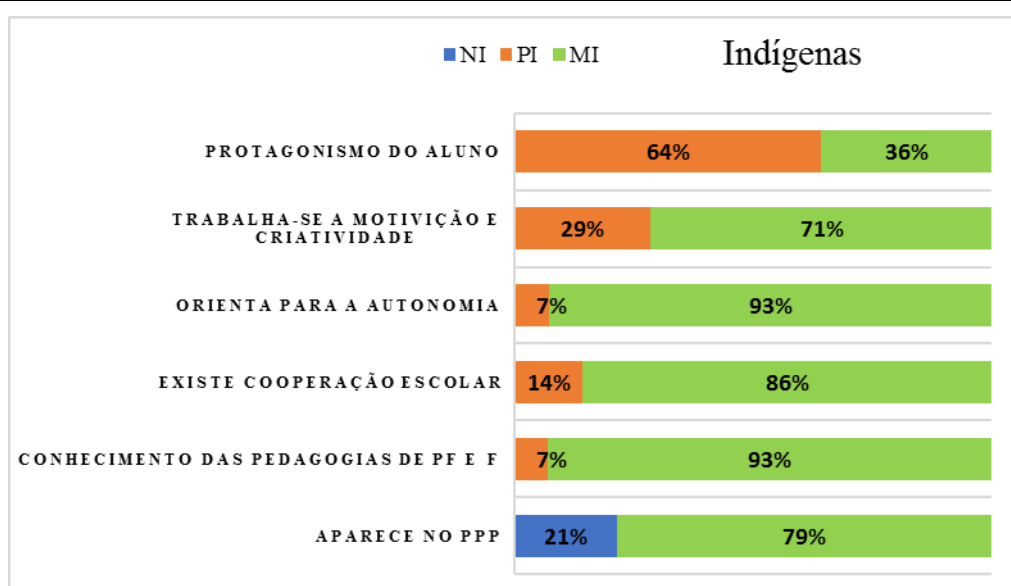
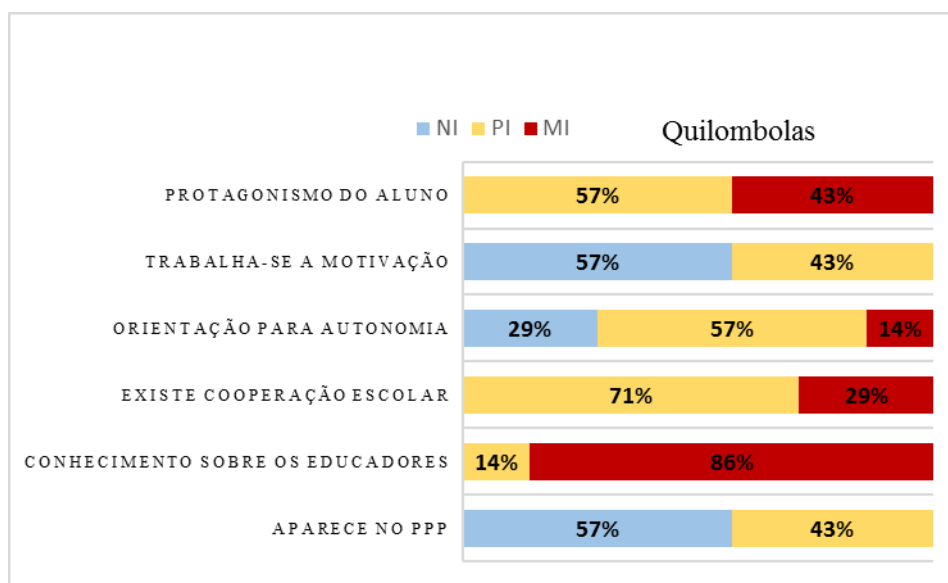
Uma outra importante observação que podemos fazer, é que apesar de ainda evidente o preconceito, alguns dos professores indígenas já considera a não existência desse e, portanto, tais professores mesmo tendo atribuído muita importância ao tema na escola, consideram não ser a identidade um tema que deva ser priorizado porque, na visão deles, essa é uma questão já assimilada pela comunidade escolar. Revelações como essa, nos levou a pensar que podemos, na comunidade indígena, estarmos a caminho de uma comunidade pós-étnica, onde se observa um empoderamento com a potencialização da conscientização civil sobre os direitos sociais e civis dos indígenas Jenipapo Kanindé, e tal consciência possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política.



Fonte: Elaboração própria.

Observando o Gráfico 6 pudemos perceber que as respostas dos professores confirmaram o observado no trabalho de campo quanto a presença das pedagogias tanto de Paulo Freire como de Freinet nas Escolas Quilombola e Indígena, inclusive a primeira fazendo menção à de Paulo Freire no PPP. Apesar de 14% dos professores quilombolas admitir que não tem conhecimento sobre pelo menos uma dessas pedagogias, todos os professores mencionam a existência de atividades que remetem aos dois autores em suas práticas. Como vimos, há uma grande necessidade de mais conhecimento a respeito das mesmas, bem como do próprio PPP da escola, por pelo menos 14% dos professores e os demais 86% que tem conhecimento sobre as pedagogias consideradas, afirma que os métodos e técnicas utilizados pelos educadores têm uma relevante importância para uma melhoria das práticas atualmente empregadas no fazer escolar.

Gráfico 7 – A Importância das práticas com aplicabilidade das ideias de Paulo Freire e das Técnicas Freinet nas escolas – Visão dos Professores



Fonte: Elaboração própria.

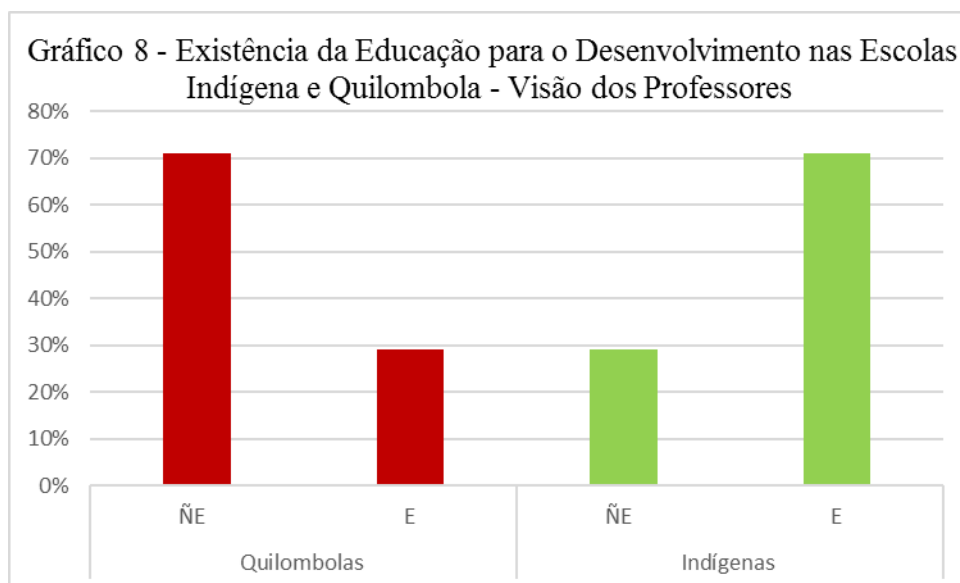
No *Gráfico 7*, onde aparecem as subcategorias da categoria utilizada para analisar a existência das pedagogias de Paulo Freire e Freinet nas escolas indígena e quilombola (*Gráfico 6*), para as quais foi atribuído um grau de importância (nenhuma, pouca ou muita importância) na visão dos professores, verificamos que 29% dos

professores quilombolas admite a existência dos métodos e das perspectivas das pedagogias consideradas, inclusive afirmando que há referência à Pedagogia de Paulo Freire no PPP da escola e atribuindo muita importância à mesma.

Como pode ser visualizado no *Gráfico 7*, todas as práticas educativas estão situadas num alto grau de importância pelos professores indígenas, com destaque para a orientação a autonomia, que 93% dos professores considera ser muito importante, o que está em conformidade com a comprovação da presença das práticas orientadas para tal, as quais no caso dos professores quilombolas, confirmando o modelo de uma educação dominante que percebemos funcionar na escola, onde a figura do professor se apresenta como “mais importante” que os alunos, pouco mais da metade dos professores (57%), considera pouco importantes, enquanto 29% deles, como vemos está situado na condição de NI (nenhuma importância), no geral, atribuem uma menor importância que os indígenas ao tema da autonomia, uma postura contrária ao que estão de acordo Paulo Freire e Freinet, pois os dois educadores convergem no ponto de valorização da atenção, da escuta do docente daquilo que têm a dizer seus alunos, e ambos apostaram na dialogicidade entre educador e educandos como sendo o próprio processo ensino-aprendizagem. Portanto, com o tema da autonomia, não seria exagero dizer que essa é considerada como uma condição para ser de fato humano.

E em menor grau, porém muito relevante, é a importância dada para a motivação e a criatividade, para a qual 71% do corpo docente da escola indígena se situa na condição de MI (muita importância) e 29% dos professores na de PI (pouca importância), sendo essa a sub-categoria mais importante para os professores quilombolas, com 100% deles situado na condição de MI (muita importância).

Essa visão otimista e motivadora dos professores indígenas tem contribuído muito para o desenvolvimento da comunidade Jenipapo-Kanindé. Eles mostram estarem trabalhando por uma educação para a vida, maneira como se referiram à Educação para o Desenvolvimento.



Fonte: Elaboração própria.

Coincidentemente, no *Gráfico 8*, as informações obtidas sobre o ponto de vista dos professores, quanto a realização de práticas de uma Educação para o Desenvolvimento nas duas escolas foi exatamente o inverso. Assim, fazendo um paralelo entre os professores indígenas e os professores quilombolas, enquanto para os professores quilombolas 71% diz não existir uma ED na escola, e apenas 29% deles afirmar a existência da mesma, 71% dos professores indígenas afirmam que sim existe na escola diferenciada e 29% não reconhecem assim.

O que seria a Educação para o Desenvolvimento na concepção de Paulo Freire e Freinet? Uma educação onde é imprescindível o diálogo como comentamos anteriormente, mas não só com os alunos, é necessário o envolvimento sobretudo com as famílias. Corresponde a um processo educativo que envolve toda a comunidade educativa (instituições e pessoas), motivando-as a pensar criticamente sobre o entorno em que vivem e sobre o papel que têm como ser humano responsável pelas transformações sociais. Com esse entendimento, as manifestações dos professores apenas reforçam que na escola quilombola existe uma necessidade maior de que suas práticas e ações sejam repensadas.

A partir das subcategorias consideradas no questionário para a compreensão da existência de uma ED nas escolas estudadas, buscamos as justificativas do que foi mostrado no *Gráfico 8*. Na Escola Quilombola, é revelada pelos professores a

inexistência de conhecimento sobre o tema empreendedorismo em qualquer de suas dimensões (empresarial, autônoma, social...), um tema que desde uma perspectiva *etic* aparece como uma oportunidade de desenvolvimento para a comunidade e para o município onde está inserida. Mas tampouco é demonstrado por parte dos professores muito interesse em incluir a referida temática na prática educativa, com mais da metade deles considerando um conhecimento sem nenhuma importância para trabalhar com as crianças, quando abordando-se o tema, como podemos comprovar com o exemplo da JAP (Junior Achievement Portugal), que de maneira lúdica e prática, complementava a grade curricular através de seus programas adaptados a cada idade¹²¹, muito se pode contribuir para aumentar as ferramentas que estas crianças terão à sua disposição, para a realização dos seus sonhos e ambições pessoais.

Pudemos observar uma curiosa contradição, pois apesar da EDH está contemplada no PPP da escola quilombola, inclusive com os professores considerando muito importante para serem desenvolvidas na escola, na prática não existe para muitos desses docentes, sendo a mesma situação observada com relação as práticas de conscientização.

Um ponto que nos chamou atenção, e que talvez ali esteja o campo com uma grande probabilidade de ser o fio condutor para um bom resultado de nossa pesquisa para a escola quilombola, é o fato de mais da metade dos professores afirmar não existir uma perspectiva multi, intra, inter ou transcultural nas suas práticas educativas, o que abre, sob nosso ponto de vista, a possibilidade de utilizar o processo de sobreculturalidade como instrumento pedagógico para uma transformação cultural.

Os professores indígenas se preocupam com o fato de que o PPP da escola esteja sempre passando por adequações, de acordo com as demandas da comunidade escolar. Todos os professores da escola indígena afirmam que periodicamente são feitas alterações no PPP da escola, além de trabalharem com a conscientização dos alunos, com ensinamentos sobre valores.

¹²¹ Dentre os programas disponibilizados pela JAP, trabalhados nas faixas etárias correspondentes ao Ensino Fundamental, tinham: A Família (1º ano, 6-7 anos); A Comunidade (2º ano, 7-8 anos); A Europa e Eu (5º e 6º ano, 10-12 anos); É o Meu Negócio (7º e 8º ano, 13-15 anos); Economia para o Sucesso (9º ano, 14-15 anos); Bancos em Ação (10º ano, 15-16 anos); Braço Direito (9º ao 12º ano, 14-18 anos); Innovation Challenge (10º ao 12º ano, 16 – 18 anos); A Empresa (10º ao 12º ano, 16-18 anos), com mais detalhes no link: <http://saldopositivo.cgd.pt/empresas/como-ensinar-o-empreendedorismo-criancas/2/>

Vem sendo crescente a importância dada também pelos professores indígenas ao conhecimento sobre o tema do empreendedorismo, e no trabalho de campo pudemos observar o crescimento de instrumentos da comunidade como o museu, a pousada, a produção de artesanatos que com um empenho conjunto dos corpos docente e discente, se utilizando das Técnicas Freinet, por exemplo, podem transformar a realidade da escola, e da comunidade, pois por falta de orientações muitas vezes simples, os serviços são oferecidos de uma forma leiga. Uma realidade que deve e pode ser transformada.

4.4.2.1. Questões abertas dos professores das escolas quilombola e indígena

Os principais comentários dos professores evidenciam que a Escola Quilombola tem uma gestão democrática com a participação de pais e alunos, porém com uma participação não satisfatória dos pais. Eles também afirmam serem professores por vocação, e que não só têm conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico, como participaram da elaboração do mesmo no ano de 2015, ao qual fazem referência sobre a alteração, com a inclusão no mesmo, como disciplina, o conteúdo afro-brasileiro atendendo à Lei nº 10.639/2003.

Os comentários de todos os professores indígenas evidenciam a utilização de diálogo democrático sempre; Desenvolvem um trabalho não com a preocupação de preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas para o desenvolvimento da comunidade; Estimulam o espírito de cooperação na medida que se ajudam mutuamente e que estão sempre em busca de melhorias para a comunidade, porém comentam a respeito do escasso tempo para por exemplo tratar de forma mais individualizada os alunos “rebeldes”; Demonstam orgulho por ser indígena, e no geral se definem como felizes.

4.5. Teste para professores utilizando 10 “invariantes pedagógicas” de Freinet


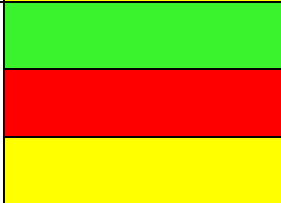
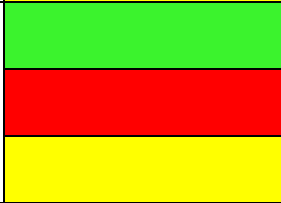
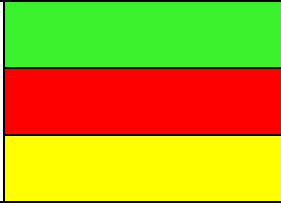
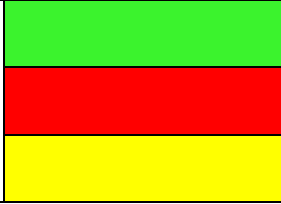
Além das questões a que nos referimos anteriormente, para os professores foram aplicadas outras 10 perguntas mais (Apêndice III), que foram uma reprodução dos testes que Freinet utilizou com o intuito de estabelecer uma nova gama de valores escolares, e que para isso associou com suas invariantes pedagógicas. Aplicamos então, a técnica semáforo, sendo essa bastante similar à utilizada por Freinet e que chamou de código pedagógico, o qual representava da seguinte forma:

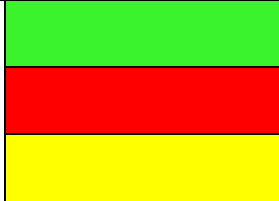
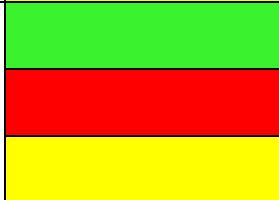
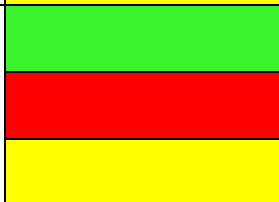
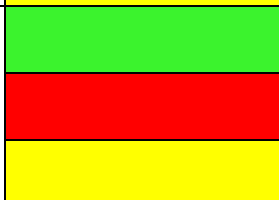
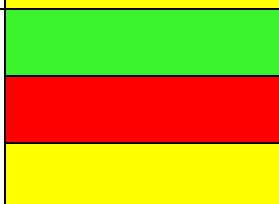
- luz verde para as práticas que concordem com estas invariantes, dentro das quais podem atuar sem apreensão, tendo em vista que estejam seguros de alcançar um êxito reconfortante;

- luz roxa para as práticas que não se ajustem a estas invariantes e que, portanto, será necessário prescrever o antes possível;

- luz laranja e intermitente para as práticas que, em certas circunstâncias, podem ser beneficiadas, mas que correm o risco de ser perigosas e até as quais não devem avançar se não é com prudência na esperança de superá-las logo.

Tabela 4 – Invariantes selecionadas para interpretação das práticas com motivação e práticas de cooperação e Direitos Humanos dos professores.

“Invariantes Pedagógicas”	Relação com a prática para...	Código Pedagógico
Invariante 3. O comportamento escolar de uma criança está em função de seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.	Cooperação/Motivação/EDH	
Invariante 9. É necessário que motivemos o trabalho.	Motivação	
Invariante 10a. Todo indivíduo quer ter êxito. O fracasso é inibidor, destruidor do impulso e do entusiasmo.	Motivação	
Invariante 10b. Não é o jogo, que é natural da criança, senão o trabalho.	Motivação	
Invariante 18. Ninguém, criança ou adulto, gosta do controle e do castigo, e sempre os consideram uma ofensa a sua dignidade, sobretudo quando se exercem em público.	Cooperação	

Invariante 21. A criança gosta do trabalho individual ou do trabalho de equipe dentro de uma comunidade cooperativa.	Cooperação	
Invariante 24. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, ou seja, a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.	Cooperação	
Invariante 27. A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.	EDH	
Invariante 28. Só é possível educar dentro da dignidade. Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança, devendo esta ter respeito aos seus professores.	EDH	
Invariante 30. É preciso ter esperança otimista na vida.	Motivação/EDH/Cooperação	

Fonte: Elaboração própria.

Com a escolha das invariantes pedagógicas apresentadas na *Tabela 2*, relacionamos as mesmas com as práticas dos professores das escolas para motivação, cooperação e de incentivo à Educação em Direitos Humanos, de acordo com a autoavaliação realizada por eles. Dividimos as perguntas em três distintos grupos, como demonstrado nas Tabelas 5,6 e 7 a seguir.

4.5.1. Invariantes relacionadas com a prática da Motivação nas práticas pedagógicas

Tabela 5 – Grupo das invariantes relacionadas com a motivação

“Invariantes Pedagógicas”	Código Pedagógico
Invariante 3. O comportamento escolar de uma criança está em função de seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.	Verde
	Amarelo
	Vermelho
Invariante 9. É necessário que motivemos o trabalho.	Verde
	Amarelo
	Vermelho
Invariante 10a. Todo indivíduo quer ter êxito. O fracasso é inibidor, destruidor do impulso e do entusiasmo.	Verde
	Amarelo
	Vermelho
Invariante 10b. Não é o jogo, que é natural da criança, senão o trabalho.	Verde
	Amarelo
	Vermelho
Invariante 30. É preciso ter esperança otimista na vida.	Verde
	Amarelo
	Vermelho

Fonte: Elaboração própria.

4.5.2. Invariantes relacionadas com a Cooperação nas práticas pedagógicas

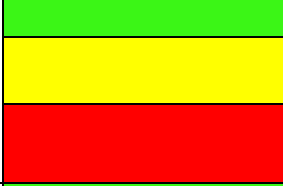
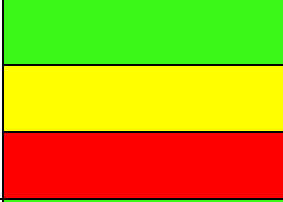
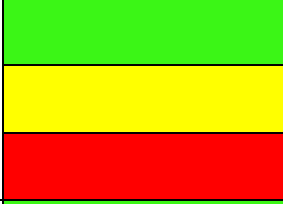
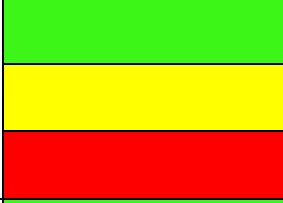

Tabela 6 – Grupo das invariantes para análise da prática da cooperação

“Invariantes Pedagógicas”	Código Pedagógico
Invariante 3. O comportamento escolar de uma criança está em função de seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.	Verde
	Amarelo
	Vermelho
Invariante 18. Ninguém, criança ou adulto, gosta do controle e do castigo, e sempre os consideram uma ofensa a sua dignidade, sobretudo quando se exercem em público.	Verde
	Amarelo
	Vermelho
Invariante 21. A criança gosta do trabalho individual ou do trabalho de equipe dentro de uma comunidade cooperativa.	Verde
	Amarelo
	Vermelho
Invariante 24. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, ou seja, a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.	Verde
	Amarelo
	Vermelho
Invariante 30. É preciso ter esperança otimista na vida.	Verde
	Amarelo
	Vermelho

Fonte: Elaboração própria.

4.5.3. Invariantes relacionadas com a prática da Educação em Direitos Humanos

Tabela 7 – Grupo das invariantes selecionadas para análise da prática da educação em Direitos Humanos

“Invariantes Pedagógicas”	Código Pedagógico
Invariante 3. O comportamento escolar de uma criança está em função de seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.	
Invariante 18. Ninguém, criança ou adulto, gosta do controle e do castigo, e sempre os consideram uma ofensa a sua dignidade, sobretudo quando se exercem em público.	
Invariante 27. A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.	
Invariante 28. Só é possível educar dentro da dignidade. Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança, devendo esta ter respeito aos seus professores.	
Invariante 30. É preciso ter esperança otimista na vida.	

Fonte: Elaboração própria.

Para tratamento dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Vergana (2005), busca identificar o que está sendo expressado através da fala, ou pensado a respeito de determinado tema. Ademais nos fundamentamos no entendimento de Bardin (2009) de que a análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas de análise das comunicações com o intuito de obter indicadores, que podem

ser ou não quantitativos, mas que permitem que sejam deduzidos determinados conhecimentos nas interpretações.

Os resultados indicados serviram para validar o instrumento de coleta para todas as perguntas que foram organizadas em blocos de maneira que atendessem às categorias e subcategorias de análise consideradas, na busca das respostas para os objetivos propostos.

4.5.4. Resultado do teste das “invariantes pedagógicas” de Freinet aplicado nas Escolas EMEFJRC (Escola Quilombola) e EDEFMJK (Escola Indígena) de Aquiraz.

Todos os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Raimundo da Costa (Escola Quilombola) e da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé (Escola Indígena), que são em um total de 7 e 14 respectivamente, realizaram a autoavaliação, respondendo as 10 perguntas elaboradas a partir das 10 invariantes escolhidas pela relação direta dessas com as práticas de motivação, de cooperação e de educação em Direitos Humanos a qual nos serviu para interpretar as práticas educativas das escolas. Para uma melhor interpretação, como comentamos anteriormente, as perguntas foram divididas em três distintos grupos que denominamos Grupo Motivação (5 perguntas); Grupo Cooperação (5 perguntas); e Grupo EDH (5 perguntas).

4.5.4.1. Tabela 8 – Resultado do teste dos professores quilombolas e indígenas para o Grupo Motivação

GRUPO MOTIVAÇÃO		Código Pedagógico
Professores Indígenas	Professores Quilombolas	
58%	60%	Práticas motivadoras
42%	31%	Práticas pouco motivadoras
-	9%	Práticas não motivadoras

Fonte: Elaboração própria.

Partindo do grupo de invariantes considerado para medir o grau de motivação dos professores e o quanto esses motivam os alunos com suas práticas, a motivação, representada pela luz verde, foi demonstrada pela maioria dos professores tanto indígenas como quilombolas. No caso indígena, ratificando o que observamos no trabalho de campo, se deve principalmente à empolgação dos professores, recém graduados e que se apresentam como verdadeiros modelos para o alunado indígena. Dentre as práticas que 58% dos professores diz ser fundamental para a motivação das turmas, estão mais evidenciadas aquelas atividades preparadas para atender as demandas da própria comunidade e para o fortalecimento da cultura.

O outro ponto que merece atenção é o fato da outra metade dos professores (42%) se auto avaliar como motivador, porém com a maioria deles fazendo a menção nas questões abertas do questionário de que não têm tempo disponível para dedicar a conversas individualizadas, com aqueles alunos que Freinet considerava de comportamento perturbado, relacionando esse “problema” com a evasão escolar, e, portanto, com a desmotivação que leva a essa evasão.

Verificamos que 60% dos professores quilombolas se posiciona na luz verde, o que significa que a maioria dos professores tem práticas motivadoras positivas e que devem seguir com elas. Essa alta motivação, se explica porque de acordo com a maioria dos professores, nas questões abertas do questionário afirmam se considerar animadores, justificando que costumam trabalhar com atividades que os alunos se envolvem totalmente.

A luz amarela representa que 31% dos professores quilombolas necessita pensar sobre suas práticas educativas, no que se refere à motivação deles próprios e dos alunos. Essa razoável motivação está diretamente relacionada com o fato de parte dos professores, admitirem que mesclam dois tipos de atividades, estando essas ou relacionadas com o objetivo do aluno, ou orientadas à realização de tarefas que lhes são impostas. Uma outra justificativa que encontramos é o fato de mais da metade dos professores que necessitam repensar suas práticas relacionadas com a motivação não se mostram confiantes que sua atividade como docente tem o poder de transformação, ou se mostram tentando convencer-se e convencer os alunos disso, ou enxergam muitos obstáculos, o que os desmotiva a ter e estimular os alunos para que tenham a tão necessária esperança otimista na vida preconizada por Freinet.

A incidência da luz vermelha, indicando que se deve parar com determinadas práticas educativas, na escola quilombola representada por 5% dos professores, se explica porque alguns dos professores quilombolas afirmam trabalhar com atividades já rotineiras, e também não demonstram ter uma perspectiva de um futuro melhor devido aos obstáculos que a escola enfrenta, como exemplificaram com o fato da falta de professor de música a mais de dois anos e a não participação das famílias para acompanhamento do desempenho dos filhos.

O que constatamos com a dificuldade das famílias que se referiram os professores quilombolas é que mesmo com a existência de grupos representativos da comunidade escolar, mediante os quais, preferencialmente, a gestão democrática se realiza, como é o caso nessa escola do Conselho Escolar, que aparece inclusive no PPP, e que como outros deveriam “ter funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras, de modo que possam dirigir e avaliar todo o processo de gestão escolar, e não apenas funcionar como instância de consulta” (Luce, 2004, p. 03), não funciona a contento, e assim dificulta a efetivação de um processo de gestão que possa ser considerado como

ideal, o que passa condicionalmente pela participação de colegiados, entendendo esses como “instituições cujo os membros têm poderes idênticos” (Paschoal, 2005, p.8). Somente a existência de tais grupos não assegura o processo participativo, e talvez a dificuldade da referida efetivação possa estar na falta de incentivo, formação e conscientização da comunidade. Essa conscientização só é possível com a democratização das relações escolares, tanto as internas quanto as externas. Não há necessidade de grandes justificativas para explicar o porquê de se trabalhar com a democracia pela via institucional, ou seja, a partir da escola como defendia Freinet, pelo simples fato de se tratar de uma necessidade do mundo contemporâneo.

4.5.4.2. Tabela 9 – Resultado do teste dos professores indígenas e quilombolas para o Grupo Cooperação

GRUPO COOPERAÇÃO		Código Pedagógico
Professores Indígenas	Professores Quilombolas	
48%	49%	Práticas colaborativas
49%	34%	Práticas com colaboração parcial
3%	17%	Práticas não colaborativas

Fonte: Elaboração própria.

A Colaboração dos professores a partir de suas práticas educativas é bastante positiva nas duas escolas, posto que 49%, ou seja pouco menos da metade dos professores quilombolas afirma que cooperam com os alunos, estando sempre dispostos a ajudá-los. Essa colaboração pôde ser observada durante o trabalho de campo, especialmente com aqueles professores que se dedicam ao tempo integral, responsáveis por aulas de reforço.

Mesmo com o resultado bastante positivo, o teste apresentou um grande número de professores, 34% do total dos professores quilombolas e 49% do total dos

professores indígenas com a necessidade de pensar sobre suas práticas. Situados na luz amarela os professores quilombolas mostraram não ser um hábito investigar mais a fundo os problemas que passam aqueles alunos que Freinet se referia como de comportamento perturbado, e também não darem importância às habilidades e competências individuais dos alunos para realização de atividades mais específicas. A constância da luz amarela, por parte dos professores indígenas, mostra que quase metade deles considera que contribuem parcialmente para a cooperação e relacionam essa limitação observada, com a questão também da falta de tempo para tratar individualmente os alunos que denominaram “rebeldes”, ou seja, alegam que com uma maior atenção, mais conversas com esses alunos, estarão ajudando para que os mesmos se integrem à comunidade educativa, ao mesmo tempo que os professores poderão realizar trabalhos de equipe saindo de uma vez por todas do tradicionalismo da divisão de tarefas sem a preocupação de individualizá-las conforme os talentos de cada aluno.

No que se refere à organização de atividades em equipe, boa parte dos professores afirma que tenta trabalhar com essa divisão de tarefas, e ao mesmo tempo admite que deve melhorar suas técnicas educativas envolvendo cada vez mais o alunado. Pensamos que uma técnica que pode trazer tanto aperfeiçoamento das atividades atuais dos professores, como inovações das mesmas é o intercâmbio internacional, pois o conhecimento de outras culturas, acreditamos que muito ajudará a enfrentar os desafios e as tensões do século XXI

Na escola indígena, 48% dos professores avalia suas práticas como de ajuda e de estímulo à melhoria da escola e da comunidade em geral.

Como dito, nesse grupo que buscamos entender as práticas educativas que visam uma melhor cooperação escolar por parte dos professores (Grupo Cooperação), foi o único que no caso da escola indígena apresentou, mesmo que pequena, uma representatividade de professores que suas práticas devem ser abolidas. Pudemos verificar que 3% dos professores indígenas persiste na organização antiquada dos trabalhos em equipe, devendo, portanto, parar (como indica a luz vermelha) com a utilização de suas técnicas educativas que não relacionem o trabalho escolar com a vida dos que o realizam, devendo valorizar as competências de cada aluno.

Verificamos que o fato de não estimular os talentos, acaba por afetar de forma negativa na colaboração dos professores. Durante o teste, algumas práticas educativas

foram sinalizadas com a luz vermelha também na escola quilombola, indicando que devem ser realizadas diferente de como se faz na atualidade. Os professores quilombolas, por exemplo, realizam atividades em equipe persistindo no modelo mais tradicional ou antiquado, ou seja, não consideram que a individualização de tarefas favorece o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades e conseqüentemente aumenta o otimismo para enfrentar os obstáculos que se apresentam como limitadores para que parte desses professores seja mais atuante na cooperação escolar.

4.5.4.3. Tabela 10. Resultado do teste dos professores indígenas quilombolas para o Grupo Educação em Direitos Humanos

GRUPO EDH		Código Pedagógico
Professores Indígenas	Professores Quilombolas	
63%	46%	Práticas que valorizam os DH
37%	49%	Práticas que estimulam um pouco a valorização dos DH
-	5%	Práticas que não valorizam os DH

Fonte: Elaboração própria.

Considerando as práticas educativas dos professores orientadas para a efetivação dos Direitos Humanos, verificamos que quase a metade (49% no caso quilombola) e um pouco menos (37%) no caso indígena, dessas práticas necessita ser repensada, pois indicando a luz amarela, os professores da escola quilombola revelaram que ainda são muito incipientes as atitudes deles de incentivo para uma efetiva prática de Direitos Humanos. A urgência por práticas de conscientização foi o maior alerta, com mais da metade dos professores quilombolas se posicionando nas luzes amarela e vermelha,

revelando pouca empatia e também altruísmo e esses comportamentos precisam ser corrigidos, evitando que uma reprodução dos mesmos seja propagada na escola e contribuindo para que os professores da escola quilombola não só tenham mais esperança otimista na vida, mas que possam incentivar cada integrante da comunidade educativa de que essa esperança seja a maior motivação para atuar como um agente transformador, começando pela transformação de sua própria realidade.

Vale aqui comentar sobre a importância, na prática, das relações educativas entre a identidade e alteridade, pois como estão estas dentro da cultura que é o objeto de estudo da educação intercultural, leva-nos ao entendimento desse campo específico da educação, como o eixo central do estudo e atuação escolar.

No caso da escola indígena, a luta por seus direitos, passou a ser uma prioridade de todos que formam a comunidade Jenipapo-Kanindé. A Escola como comentado no corpo do trabalho, representa uma grande conquista, entendida como a efetivação do Direito Humano da Educação para esse povo. A grande maioria dos professores, 63% deles, assume posturas de defensores da democracia, onde mais da metade dos mesmos afirma fazer todo esforço para organizar a democracia na escola, o que pôde ser observado inclusive na elaboração do PPP com a real participação de toda comunidade educativa (com representação de pais, professores e alunos), todos tendo voz e vez nas mudanças e adequações realizadas no currículo da escola. Alguns professores também se destacam como pessoas que se ajudam mutuamente, sendo esses promotores de técnicas educativas que estimulam por sua esperança otimista na vida.

A questão da empatia e alteridade, apresenta-se de forma positiva ao tempo que boa parte dos professores já promove em suas práticas. A educação intercultural dessa escola diferenciada, embora tenha essa interculturalidade questionada pelo fato de 100% dos alunos ser indígenas, muito contribuiu para uma perspectiva de melhora não do indivíduo somente, senão de todos. A luz amarela indica que esses dois temas são priorizados, e assim, quando não tratados como regra, são trabalhados para a conscientização dos alunos, o que os professores defendem como uma forma de educar dentro da dignidade, sempre com respeito ao outro, formando então, cidadãos. Somos convidados a pensar técnicas educativas que continuem a motivar toda a comunidade escolar a atuarem como responsáveis, acreditando de fato que a educação é o melhor

instrumento para mudar a realidade a partir de cada ser humano e que é necessário que tal educação seja entendida como para e durante toda a vida.

Capítulo V – Pensando a renovação das práticas pedagógicas nas escolas diferenciada e quilombola.

Como podemos verificar ao longo do trabalho, mais especificamente em todo capítulo IV, as escolas indígena e quilombola de Aquiraz, estão trabalhando sem a exploração de um vasto “leque” de recursos que estão disponíveis e que pode ser realizada sem aumentar significativamente o custo das escolas, os quais podem contribuir para transformar não só a realidade das escolas, mas de toda a comunidade em que estão inseridas. Com base nos resultados de toda parte etnográfica, vamos a partir dos modelos de escolas europeias, com destaque para o caso de *Las Hurdes* no início do século XX, adequar práticas ali desenvolvidas às escolas investigadas.

Posicionamentos tanto dos alunos, como dos professores, demonstraram a necessidade existente de se trabalhar nas escolas com abordagem, entre outros, de temas como cooperação escolar, Direitos Humanos, e Empreendedorismo, além do fortalecimento da identidade cultural dos grupos. Pensar, portanto, modelos educativos com uma adequação dos instrumentos antigos, combinada com uma melhor exploração dos recursos existentes atualmente nas escolas somada a novos instrumentos como a arte, o humor, as tradições culturais... que contribuam para uma educação integral de indígenas e quilombolas, a partir de todas aportações obtidas através do conhecimento das pedagogias de Paulo Freire e Freinet é o que faremos no decorrer desse capítulo, respondendo sempre às necessidades das próprias escolas.

Quiçá estaremos estabelecendo aqui uma nova gama de valores e práticas escolares, pensados e decididos com base nas necessidades expostas por professores e alunos e que efetivarão a prática de Direitos Humanos para as duas minorias que investigamos.

5.1. Comunidade de Aprendizagem ou Cooperativa de Aprendizagem para Indígenas e Quilombolas

Muito embora, consideremos que as bases das Comunidades de Aprendizagem estão vinculadas de alguma maneira à pedagogia de Celestin Freinet, com características muito próximas, de acordo com Antón (2015), nasce em Espanha, no ano 1978, a primeira Comunidade de Aprendizagem, a qual foi denominada La Verneda-Sant Martí,

mesmo nome do bairro de Barcelona onde se encontra. Tendo surgido com o objetivo de promover a igualdade e a democracia, minimizando o alto índice de analfabetismo causado pelo franquismo, este projeto vem servindo de referência para que na atualidade muitas escolas (atualmente em Espanha são 192) convertam-se a seu modelo social e cultural, um modelo que pode ser implantado em contextos desfavorecidos (ou não)¹²², urbanos ou rurais com destaque para esse último que, tendo como exemplo as escolas brasileiras, se apresenta como um fator que influi positivamente para seu desenvolvimento. Porém, o que é importante frisar é que em todas as Comunidades de Aprendizagem, independente do país que se situa e do contexto em que surgiu, as pessoas de toda comunidade educativa entram na escola para potencializar as aprendizagens sociais e acadêmicas dos alunos.

No nosso ponto de vista, Comunidade de Aprendizagem, que preferimos chamar Cooperativa de Aprendizagem, referenciando o trabalho de Freinet quando da criação da *Coopérative de l'enseignement laïc* (CEL) com grande êxito, é uma proposta que parte da concepção de que a interculturalidade é o grande pano de fundo da aprendizagem e que está fundamentada na relação entre os sujeitos e nos princípios da aprendizagem dialógica (tudo a ver com as pedagogias de Paulo Freire e Freinet), transforma a escola e seu entorno, melhorando a convivência e os resultados de aprendizagem de todo corpo discente, contando com a participação de toda a comunidade. Na prática, portanto, pode ser organizada por fases onde os envolvidos irão se conhecer, dialogar, decidir sobre a transformação que todos almejam, para então sonhar juntos com uma nova escola desejada por todos e para todos.

Uma definição que nos traz Antón em seu artigo é:

En una escuela que funcione como una Comunidad de Aprendizaje, la formación tradicional y las prácticas educativas son transformadas con el objetivo de responder a las necesidades de las y los estudiantes y a los cambios que la gente se encuentra en la sociedad. Por esta razón, el proyecto tiene en cuenta toda la comunidad en los procesos educativos, así de este modo se crean espacios para la participación del voluntariado en cualquier actividad educativa específica (cursos con familiares y Tertulias, Biblioteca Interactiva,

¹²² O trecho de uma entrevista realizada no ano de 2012, e referenciada por Estefanía Fernández Antón em seu artigo intitulado *COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y SUS CONTEXTOS DE ORIGEN*, esclarece-nos sobre o erro que é pensar que um projeto de Comunidade de Aprendizagem só se aplica a contextos desfavorecidos. Nesse sentido, se esclarece que: “(...) De los 120 centros que en toda España se han convertido en comunidad de aprendizaje los hay públicos, privados, concertados, religiosos, cooperativas, etc., de zonas de clase baja, clase media y clase alta. (...)” (Antón, 2015).

sala de ordenadores, narraciones, etc.), en el aula (Grupos Interactivos, soporte a la alfabetización, etc.) o incluso en la gestión de la escuela. Por lo tanto como resultado de estas transformaciones, ambos, la escuela y su entorno están incluidos en un proceso educativo integral, participativo y continuo. (Soler, 2004; Antón, 2015, pp. 211-212).

Tivemos a oportunidade de indo a campo, conhecer o Centro Educacional de Infantil e Primária *La Pradera*, uma escola que se encontra em Valsaín, um povoado pertencente ao município de Real Sitio de San Ildefonso, na província de Segóvia, e que passou à Comunidade de Aprendizagem no ano letivo 2012-2013 através de uma transformação cultural e social com trabalhos realizados com as famílias e que atualmente atende a 80 crianças da região que são submetidas a uma avaliação distinta da tradicional, pois como explicado por uma das professoras participantes do projeto, se autoavaliam e co-avaliam. A decisão por esse modelo se deu a partir de informações comuns dos membros da escola e das famílias (Claustro, famílias e Conselho Escolar), onde nasceu a necessidade de mudanças metodológicas nos modelos educativos. A pergunta que norteou o projeto foi: Como queria que fosse a escola? E as respostas de comissões de pais e de professores levaram à fase de planeamento e consolidação do mesmo.

Assim, para reverter a antes escassa participação familiar, melhorar a qualidade do ensino e aumentar o número de matrículas, todo o trabalho está baseado na “cooperação educativa”, que é um dos princípios da pedagogia de Freinet, e desenvolvem, portanto, atividades grupais desde a compra de materiais de forma comunitária para a redução dos gastos, por exemplo, até a formação de adultos, como o exemplo de cursos para os idosos (avós dos alunos sobre o uso de novas tecnologias).

Conhecendo a situação real da Escola Quilombola, vimos a necessidade de se realizar uma Análise DAFO¹²³ o que nos possibilitará pensar melhor sobre as maneiras de adequar e/ou transformar, as práticas atuais, assim como sobre nosso papel como professor, tão necessário para tais transformações.

¹²³ Análise de todos os elementos, estruturas, dinâmicas, conhecimentos que potenciam a construção de um Projeto educativo mais integrado, mais mobilizador e mais eficaz, como é a nossa proposta, assim como de todos os pontos que dificultam a realização do objetivo; Todos os fatores externos que podem ajudar na construção e desenvolvimento do Projeto Educativo, e tudo o que, a nível externo à escola, pode limitar a realização do objetivo.

Deverão ser analisados os principais pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças encontrados na referida escola, devendo a análise ser construída tendo por base o PPP e também a auscultação dos entrevistados que são parte da comunidade escolar. O diagnóstico dessa análise nos servirá de orientação para uma futura elaboração de um Projeto Educativo.

Vislumbramos então, que a transposição desse modelo, o qual chamaremos Cooperativa de Aprendizagem, para a EMEFJRC, tendo em vista que constatamos durante o trabalho de campo, o que também poderá ser melhor observado no diagnóstico da análise DAFO, entre outros, o sério problema da não participação das famílias no acompanhamento da vida escolar de seus filhos e uma cooperação incipiente, sendo a prática das técnicas freinetianas uma boa opção para solucioná-los ao nosso modo de ver, pois a tentativa de:

(...) modernizar os utensílios da escola, melhorar suas técnicas, para modificar progressivamente as relações entre a Escola e a Vida, entre as crianças e os professores, de maneira a adaptar ou a readaptar a escola ao meio, para obter um melhor rendimento de nossos esforços comuns (...) (Freinet, 1974, p.12),

nos conduz a uma prática com resultados positivos.

Com relação a EDEFMJK, a própria cosmovisão da comunidade em que está inserida já contribui para o desenvolvimento de projetos nessa mesma linha, não sendo considerado necessário a realização de uma análise DAFO nessa escola.

5.2. Conhecendo o processo de Sobreculturalidade e a relação de sua prática com as Pedagogias de Freire e Freinet

Entendamos a sobreculturalidade de acordo com Valério (2015), como um processo que passa pelas fases, do “conhecer-se e aceitar-se” (*intraculturalidad*), “conhecer e respeitar o outro” (multiculturalidade) e “interagir” na busca de um desenvolvimento pessoal e comunitário (interculturalidade) gerando uma transformação ou uma “transcultural” (nas formas de pensar e atuar consigo e com os demais) – (Transculturalidade) para, em seguida, lograr a “sobrevivência” como um ser humano e cultural passível de direitos e deveres. (p.267-268).

A difusão desse conceito, através de nossa pesquisa, tendo como veículo as pedagogias de Paulo Freire e Freinet, a partir dos contextos de educação multi e

intercultural que vivenciamos, contribuirá para o desenvolvimento dos seres humanos indígenas e quilombolas de Aquiraz, que juntos, interagindo, melhor aprenderão sobre distintas culturas, em especial no contexto escolar.

5.2.1. “Ideias Força” do pensamento de Freire X Sobreculturalidade para indígenas e quilombolas

Partimos do pensamento de Paulo Freire para compreensão da realidade e fortalecimento da sobreculturalidade. Esse educador que desenvolveu mais do que um método de ensino, ele construiu uma filosofia educacional que pode e tem sido utilizada da educação infantil à pós-graduação, além de ser referência em outras políticas sociais como as relacionadas à cultura por exemplo, assim nos orientou sobre como compreender criticamente nossa realidade, com uma abertura para a análise da cultura. Por essas, entre muitas outras razões, no ano de 2012, Paulo Freire foi considerado o Patrono da Educação Brasileira pela sua imensa contribuição a favor de uma educação transformadora.

Segundo a professora e autora Sonia Couto (2008), o que hoje se conhece como “Método Paulo Freire para Alfabetização de Adultos” teve origem na década de 1960 com um trabalho de Paulo Freire quando foi convidado a coordenar o trabalho em Angicos - RN, em especial por sua postura inovadora em relação ao analfabetismo, o qual caracterizava como um problema social, em oposição ao enfoque tecnicista vigente na época. O referido trabalho foi iniciado com a formação inicial dos educadores populares que passariam a atuar como “animadores de debate”, termo usado para identificar os alfabetizadores que atuavam nos círculos de cultura criados por Paulo Freire, onde os alfabetizados aprendiam a ler o mundo e as letras, e também a escrever as palavras e sua história de vida.

O Método Paulo Freire está fundamentado na conscientização de que o alfabetizando sabe muitas coisas, de que ele traz consigo uma bagagem cultural que muito incrementa a aprendizagem no ambiente escolar. Tem como princípios a consideração da educação, como uma construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade, onde os processos de aprendizagem da leitura e da escrita não se separam do processo de politização; bem como a promoção do diálogo entre natureza e cultura, entre o ser humano e a cultura, e entre o homem e a natureza,

sempre buscando humanismo nas relações. Para Paulo Freire a atitude dialógica corresponde a uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no poder que esses têm de fazer e de refazer, de criar e de recriar. Considera que “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais [...]” (Freire, 1987, p. 81 e 84), o que dá todo sentido a frases suas como a que diz: “[...], os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (1987, p. 68).

Ademais, nos permite comentar sobre a relação de suas práxis com a de Pestalozzi¹²⁴ que revelam dois educadores, assim como também era Freinet, dedicados à educação popular, ou seja, aquela voltada para o povo, que atenda às necessidades desses e, que promova sua vocação ontológica de ser mais. Paulo Freire, defendia a proposta de uma educação construída para o povo, mas que se somava ao esforço de superação da sociedade capitalista, para ele, a educação só pode ser adjetivada de popular se tiver compromissos éticos, políticos e culturais vinculados à transformação da sociedade.

Vale ressaltar que,

Com a maneira dialógica com que se relacionava, Paulo Freire assumia seu papel no mundo não só como um mero constatador do que ocorre, mas como alguém que intervém como sujeito de ocorrências. Esses princípios utilizados por Paulo Freire, já tinham seus sinais nos princípios de Pestalozzi, educador que dedicou sua vida à educação das crianças pobres, sendo considerado o Pai da escola popular. (Valério, 2016).

5.2.1.1 - Método de Paulo Freire como uma ligação intra, inter e transdisciplinar de natureza dialética que reforça o processo da sobreculturalidade.

Podemos considerar três fases pelas quais se passava o Método de Paulo Freire na década de 60, e que Sonia Couto (2008) indica como três momentos, são eles: 1.º Momento: Investigação Temática; 2.º Momento: Tematização; e 3.º Momento: Problematização.

Partindo do estudo da realidade, se fazia uma investigação temática e em sequência, uma seleção das “palavras geradoras”, ou seja, se elegia os temas que iria se

¹²⁴ Maiores detalhes a respeito leia-se o artigo A influência de Pestalozzi nas pedagogias de Celestin Freinet e Paulo Freire. Utopias que nos fazem caminhar. (Valério, 2016), apresentado e publicado nas VII Jornadas Pedagógicas da Universidad de Salamanca.

trabalhar, com a preocupação de que fossem esses, de fato, diretamente relacionados com o contexto dos alfabetizados para então, através de uma visão crítica transformar a realidade privilegiando a leitura do mundo como instrumento para tal.

Na perspectiva de Paulo Freire, a aprendizagem corresponde além de sua fase inicial (alfabetização) à uma ação transformadora sempre, e transformar, nesse sentido, é utilizar nas práticas cotidianas, o que socialmente se aprende. No pensamento do autor, são oito as chamadas “ideias força” e de acordo com Antonio Garcia Madrid (2000), com base no texto do INODEP¹²⁵, correspondem ao universo teórico da alfabetização que se resume em:

Ter como fundamento uma antropologia não teórica, mas que se pense e analise o meio de vida concreto do homem concreto;

O assumir do homem sua condição de sujeito ativo. Conscientizando-se, se tornará mais comprometido para interferir na sua realidade com a finalidade de transformá-la;

Conquista de si mesmo como sujeito;

Tornar-se um fazedor de cultura. “A cultura é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem e de seu trabalho para modificar a natureza e estreitar umas relações de diálogo com os outros homens”. (Garcia, 2000:175);

Ser um sujeito histórico. Fazer história não é mais que buscar através das respostas aos desafios da natureza e às relações a que nos referimos anteriormente, as quais o vinculam com outros homens, ser cada vez mais homem;

Uma educação que permita ao homem a conquista de si como sujeito e pessoa, a ação consciente sobre a realidade, a proximidade dialogante e de igualdade com os demais homens, construir a cultura e fazer sua história, ordenada em conteúdos, programas e métodos com tal finalidade. (A educação como ferramenta – Educação intra e intercultural);

Não permissão da dicotomia presentes nas contradições tradicionais, educador e educando por exemplo. Ensinar e aprender são a mesma coisa;

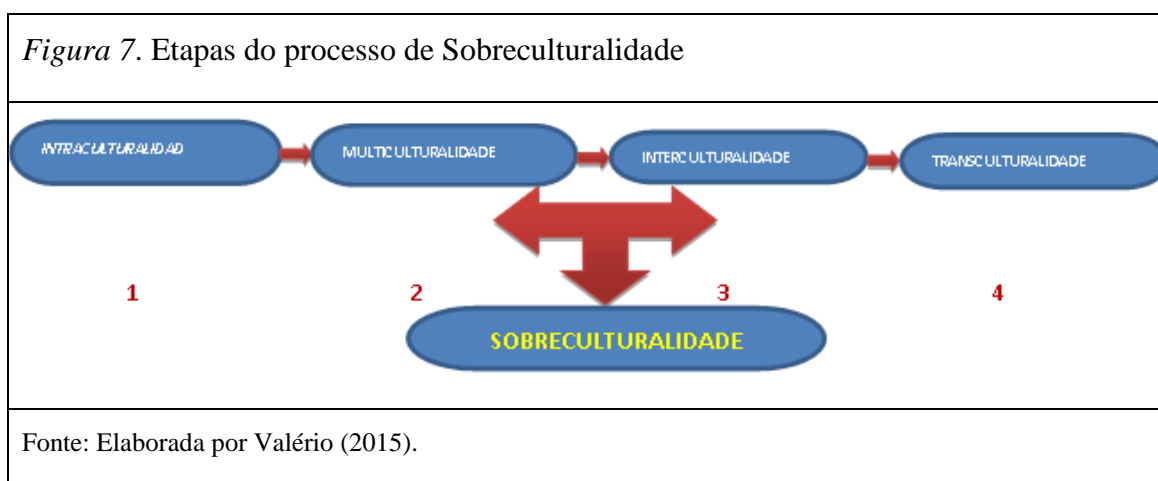
A distinção de três formas de consciência (mágica ou intransitiva, ingênua e crítica)¹²⁶, com três modos diferentes de situar o homem frente ao mundo e aos demais homens.

¹²⁵ INODEP. El mensaje de Paulo Freire, Marsiega, Madrid, 1972. (Obra referenciada por Garcia, 2000, p.174).

¹²⁶ Consciência mágica ou intransitiva: Se caracteriza pela quase impermeabilidade aos problemas que escapam da área biologicamente vital. Permanece quase identificada com os elementos da natureza, com

O processo de sobreculturalidade que decidimos por resumí-lo em duas palavras: adequação e resiliência, representa uma adequação de ferramentas atuais, no resgate de costumes antes presentes na comunidade de forma concreta ou como parte do imaginário da gente que lá vive para que superem as adversidades e possam projetar e realizar um futuro melhor. Verificamos que tal processo pode perfeitamente ser identificado no método de alfabetização de Freire, levando em conta as escolas EMEFJRC¹²⁷ e EDEFMJK considerada multi e intercultural, e que nele buscam essa identificação para fortalecer o processo de transformação que se pretende na comunidade quilombola de Lagoa do Ramo e Goiabeiras e na comunidade Jenipapo Kanindé.

A partir das etapas do processo de sobreculturalidade, consideradas pelo autor Valério (2015), na *Figura 5*, e da sequência que se expôs as oito “ideas força”, podemos melhor compreender a relação entre o referido processo e a teoria considerada no método de alfabetização de Paulo Freire.



as forças impessoais, e está dominada pela fatalidade do destino. Ao ser do tipo mágico a captação dos problemas, a ação será também prevalentemente mágica. Esta consciência não exige apenas nada do homem, a não ser o cruzar os braços.

Consciência ingênua: Sua nota peculiar é a simplificação na hora de interpretar os problemas que percebe. Se dá uma forte inclinação ao gregarismo e interpreta a história desde fora. Perduram em parte as explicações mágicas da realidade, como se os acontecimentos carecessem de causas reais que lhes deem origem.

Consciência crítica: Nela se substituem as interpretações simplistas pela busca eficiente das causas reais. O homem tornou-se incapaz de interpretar os dados da realidade e busca as correlações dos fatos. Neste nível de consciência, nem se admite a fuga das próprias responsabilidades, nem se admite transferi-las aos outros. (Garcia, 2000, p.176) (Tradução livre).

¹²⁷ Escola Municipal de Ensino Fundamental José Raimundo da Costa, localizada na Comunidade quilombola de Lagoa do Ramo e Goiabeiras, no município de Aquiraz, região metropolitana de Fortaleza, Ceará, Brasil.

O processo da sobreculturalidade, como comentamos pode ser identificado no método de alfabetização de Paulo Freire, vejamos: Os educandos crianças ou adultos, chegam à escola, acreditando, muitas vezes, não saber nada, pois sua concepção de conhecimento ou a de sua família, no caso das crianças, está pautada no saber escolar, mas a proposta de Paulo Freire é exatamente que se mostre para eles o quanto sabem. Consideramos que essa etapa contribuirá para que os quilombolas e indígenas se enxerguem de maneira positiva, valorizando sua cultura.

Trata-se, portanto, de uma valorização dos elementos próprios das culturas quilombola e indígena, dirigidos a fortalecer a identidade de cada grupo. Nesse contexto, a obra de Aparício e Delgado (2014), permiti-nos perceber que o conceito de “Identidade” adquire grande importância e que a *intraculturalidad* constitui, a base para a criação de um autêntico diálogo de saberes em igualdade de condições e comporta a transformação do Sistema Educativo.

Nas palavras dos autores: *“La intraculturalidad, por tanto, permite el reconocimiento de cada cultura y de cada pueblo, aprendiendo de sí mismos, rescatando su propia lengua, costumbres y valores [...]”*. (Aparício e Delgado, 2014, p.33), e esta é exatamente a primeira etapa considerada por Valério (2015), no processo de sobreculturalidade, sendo que considera que enquanto etapa, além de imprescindível, é parte de um todo, não podendo ser tratada de forma individualizada ou isolada e sim entrelaçada com as demais. Esse envolvimento necessário, consideramos não só entre as etapas em si, mas também entre essas e as ideias força de Paulo Freire que diante de toda experiência adquirida e vivenciada a partir delas, motiva todos os envolvidos no processo de sobreculturalidade, impulsionando-o.

5.2.1.2. - Emaranhando conceitos para uma prática transformadora

Tanto os quilombolas como os indígenas, devem se fundamentar numa antropologia onde pensem seus meios de vida em concreto (Etapa 1 / Força 1) e reconheçam a existência das diferenças entre eles e cada grupo social e compreendam a multiculturalidade (Etapa 2 / Forças 2 e 3); Com tal compreensão, devem assumir-se como sujeitos ativos, comprometidos para interferirem em suas realidades, transformando-as (Etapas 1 e 2 / Forças 2 e 3); Tornando-se fazedores de cultura, favorecerão a interação entre os diferentes (Etapa 3 / Forças 4 e 5); Para então, por fim

fazerem história, a partir das relações interculturais, desconsiderando dicotomias, tendo como ferramenta a educação intra e intercultural que ajudarão no desenvolvimento de uma nova consciência, complementando a etapa da transculturalidade (Etapas 3 e 4 / Forças 6, 7 e 8), garantindo a sobrevivência não só das etnias de Lagoa do Ramo e Goiabeiras e Jenipapo Kanindé, mas da identidade indígena brasileira e dos remanescentes de quilombo reconhecidos na Carta Magna brasileira vigente que “grita”, apelando por uma nova realidade.

Figura 8. Emaranhado de Etapas da Sobreculturalidade e Ideias Força de Paulo Freire (Exemplo para Identidade Quilombola, podendo ser considerada para qualquer outra).



Fonte: Elaboração própria.

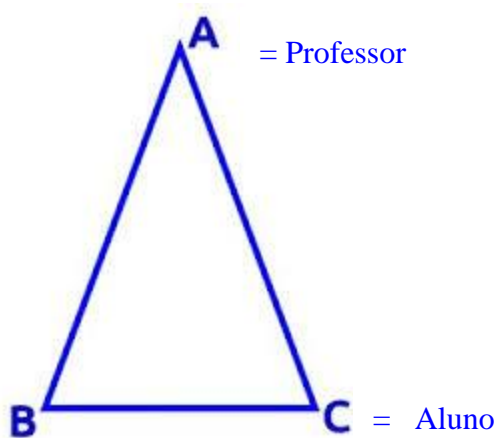
Montado o quebra-cabeças, do entrelaçamento feito entre a sobreculturalidade e as ideias força, estará sendo difundido conhecimento, numa relação de mão dupla (dando e recebendo conhecimento, sem separações de saberes melhores ou piores) ao mesmo tempo que se estará ajudando para que os membros das duas comunidades se situem frente ao mundo e aos demais como melhor lhes convier, mas sobretudo

motivados pelos exemplos e pelos seus próprios resultados. E assim, estaremos contribuindo para a pós-etnicidade que defendemos como imprescindível para o desenvolvimento integral de indígenas e quilombolas. A medida que esses compreendem a natureza humana como formada por semelhantes e diferentes, mas todos como seres que objetivam sua aceitação numa sociedade cada vez mais contraditória.

5.2.2. Técnicas freinetianas adequadas para o desenvolvimento das comunidades indígenas e quilombolas através da modernização de suas escolas.

Chegamos aqui com a pretensão de modernizar as escolas diferenciada e quilombola com as quais vimos trabalhando. Recordemos que modernizar a escola na concepção de Freinet supõe uma profunda modificação dos conceitos de educação e cultura preconizados pela escolástica. Não queremos somente garantir que os alunos das referidas escolas utilizem melhor os materiais que ali existem, ou propor a organização de uma cooperativa, ou a produção de novos materiais, ou mesmo conseguir pôr em prática intercâmbios, pois mesmo sendo tudo isso muito bem-vindo, será um avanço superficial, se não conseguirmos o protagonismo do aluno e que o professor seja olhado por outro ângulo que não o de um triângulo isósceles como mostra a *Figura 9*, representando a realidade do ambiente das escolas brasileiras.

Figura 9. Posição do Professor em uma sala de educação tradicional ou escolástica.



Fonte: Elaboração própria.

A realidade brasileira atual das escolas investigadas, semelhante ao que se deu na segunda metade do século XX em Espanha, necessita de um cambio total nos processos psicológicos e pedagógicos impostos pela escolástica tão criticada por Freinet, pois esses ainda presentes, resultam conservadores e sem ideias renovadoras, diante de um apelo pela modernização da escola.

Os dados do terceiro volume do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2015, que tinha como foco o bem-estar dos alunos e sua relação com a família, apontou que a escola e os estudos são focos de estresse para os estudantes brasileiros¹²⁸, mas uma boa relação com o professor pode mudar essa percepção.

Entendemos que os professores, além de “retirarem a tarima”, ou seja, eliminarem o distanciamento que existe entre eles e os alunos, devem fazer de suas aulas o melhor possível e com o máximo de eficiência.

Foi elaborado um Guia Geral do Educador Moderno, a mais de meio século, que definiu e fixou as conquistas básicas e permaneceu em aberto para adequação de cada escola, portanto para uma crítica permanente. É o resumo dos muitos esforços cooperativos que pode ser utilizado individualmente por aqueles professores que buscam melhorar o mais importante dos ofícios e em consequência contribuir para que seja aplicado e melhorado nas escolas, que desejam “fazer brilhar um pouco de sol” (Freinet, *Consejos a los maestros jóvenes*, 1976).

5.2.2.1. Técnicas viáveis para as escolas indígena e quilombola de Aquiraz

Como fazer na prática? Diante das necessidades verificadas em cada escola, assim como da disponibilidade expressada pelos professores para repensar as atividades e métodos que com nosso estudo se mostraram impotentes, buscamos orientar cada escola para o desenvolvimento das Técnicas Freinet sem a preocupação de mudanças radicais ou o compromisso de que já durante o próximo ano letivo sejam essas

¹²⁸ Mais informações no link: https://novaescola.org.br/conteudo/4917/o-que-o-pisa-tem-a-dizer-sobre-o-bem-estar-dosestudiantesbrasileiros?utm_source=tag_novaescola&utm_medium=facebook&utm_campaign=materia&utm_content=link Acessado em 25 de abril de 2017.

colocadas em marcha, senão que os experimentos sejam feitos e de acordo com as respostas desses, sejam adotados pelas escolas.

5.2.2.1.1. **Técnicas para a escola quilombola**

Com base nos resultados da Escola Quilombola, apresentamos algumas das Técnicas e dos instrumentos que aconselha Freinet para se lograr uma nova prática da escola viva pelo trabalho complexo ao serviço de um homem novo, no seio de uma sociedade popular. (Freinet, 1996, p.110).

- Mudança da posição do professor frente à classe

Essa atitude, já demonstrada como necessária a partir da representação da *Figura 9*, será melhor esclarecida no item 5.2.2.2, nas próximas páginas.

- Livro da vida

Essa atividade pode fortalecer a identidade do grupo, ao tempo que resgata a memória individual e coletiva.

Criação de uma cooperativa escolar. A Cooperativa de Aprendizagem.

Não se trata aqui do desejo inicial demonstrado pelas duas comunidades de criação forma de cooperativas, mas que lhes servirá para aquisição de uma cultura de cooperação. Falamos de uma orientação, na concepção de Freinet, para formar uma sociedade de alunos para administração de toda prática da vida escolar, com o envolvimento de toda a comunidade educativa, pois constatamos a necessidade de que se valorize a participação da comunidade escolar e de que se aposte na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio do diálogo concensuado.

- Organização da biblioteca de trabalho

Verificamos a não existência de biblioteca, como comentado antes no corpo do trabalho, e, portanto, deve-se organizá-la para que os alunos a disfrutem.

- Criação de uma horta escolar.

Criar uma horta, no espaço disponível na própria escola, na qual os próprios alunos trabalhem, sendo esta uma atividade vinculada à cooperativa e em benefício da mesma, onde se cultive verduras, flores, frutas que poderão ser utilizadas na própria escola ou explorados comercialmente.

- O texto livre e o desenho livre.

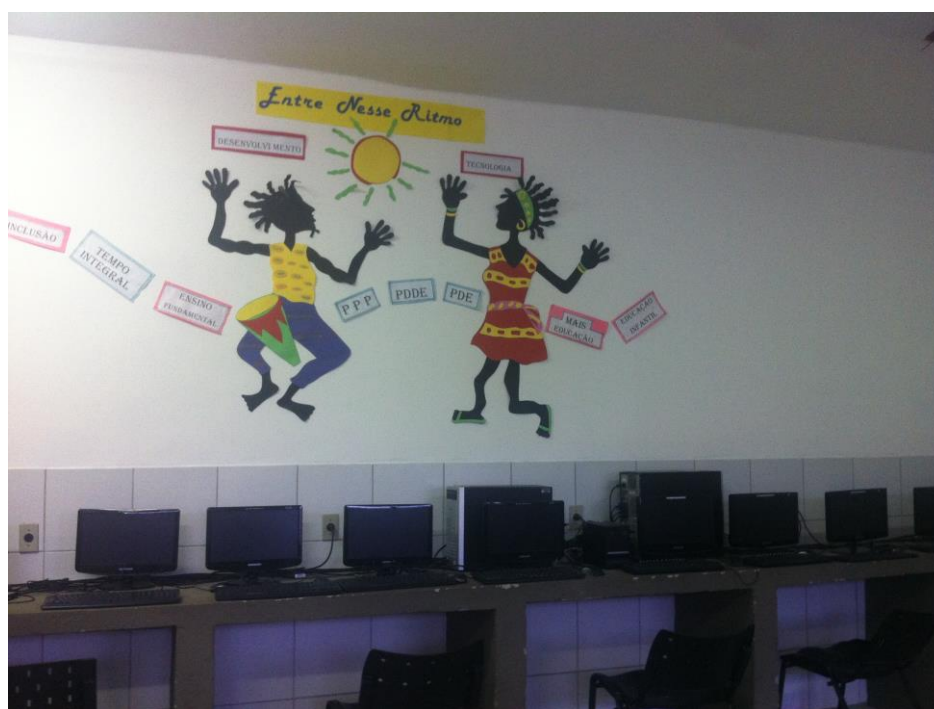
Ambas técnicas permitem aos alunos expressarem seus sentimentos, ideias imaginação, criatividade, curiosidades... desprendem do livro texto e geram temas para outras aulas.

- Realização de uma análise DAFO para estudar o meio local.

- Jornal escolar

Mediante a existência satisfatória, na escola, de recursos e equipamentos de multimídia, o jornal escolar é outra técnica que serve de instrumento para enriquecer o conhecimento dos alunos. Deve ser construído coletivamente. Esta técnica promove uma maior interação dos alunos, trazendo mais valoração das pesquisas por eles realizadas.

Figura 10. Sala de Informática da EMEFJRC (recurso pouco explorado)



Fonte: Autoria própria.

- Intercâmbios escolares

Antes mesmo do jornal escolar, os intercâmbios podem ser realizados entre classes que praticam o texto ou desenho livre. Com o desenvolvimento do jornal escolar, realizar entre as escolas do município, com difusão por *e-mail* ou nas redes sociais já que as escolas estão dotadas do serviço de internet. Sugerimos que se inicie o intercâmbio com a escola indígena, o que fortalecerá a característica intercultural de ambas. A técnica de intercâmbios escolares, assim como a do jornal escolar poderão ser integradas às aulas de informática que devem se realizar na sala de informática existente na escola e que constatamos está osciosa.

- Oficinas de trabalho para construção de uma cultura de empreendedorismo e de conscientização dos Direitos Humanos.

- Aulas-passeio.

Necessária até mesmo para que os alunos e professores conheçam sobre o Município, pois muitos foram os que se manifestaram sobre não conhecer o distrito de Jacaúna, onde está localizada a Escola Indígena.

- Expressões artísticas.

Criação de uma banda de percussão, dando utilidade aos instrumentos que existem na escola, material que atualmente encontra-se amontoado na sala de informática da escola.

Figura 11. Instrumentos musicais de percussão em desuso a mais de dois anos



Fonte: Autoria própria.

5.2.2.1.2. **Técnicas para a escola indígena**

Do mesmo modo e com a mesma fundamentação, apresentamos algumas Técnicas para aplicação na Escola Indígena. São elas:

- Criação da cooperativa escolar;
- Texto livre;
- Intercâmbios escolares, inclusive internacionais;
- Aulas-passeio;
- Conferências de alunos;
- Elaboração do jornal escolar;

- Formação empreendedora e experimentação científica para desenvolvimento de uma revista escolar, e gestão dos distintos organismos da comunidade (Associação, Museu, Pousada, entre outros);

- Continuidade da formação de cineasta indígena;
- Formação de fotógrafos;
- Formação de guias turísticos.

5.2.2.2 A missão do professor nos Planos Político Pedagógico (PPPs) das escolas EMEFJRC e EDEFMJK

Ambas escolas constatarem o professor como sujeito da aprendizagem que são capazes de envolver os alunos, mas também possuidores de uma capacidade de desmotivá-los. Assim, consideram a necessidade de uma formação continuada para o corpo docente que além dos conteúdos e metodologias abranja o trabalho cooperativo e a compreensão da lide pedagógica com pessoas com deficiência, vítimas de violência e do uso de drogas por exemplo.

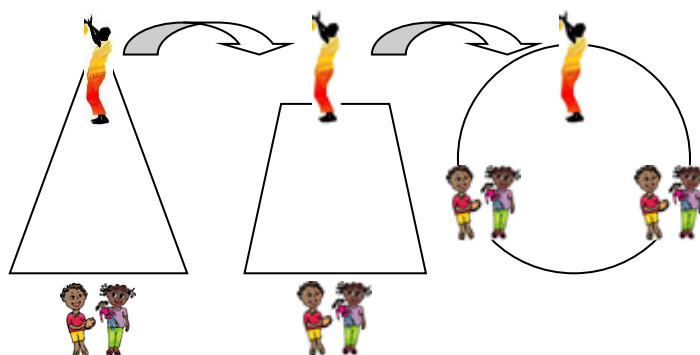
Na escola quilombola uma das maiores preocupações é encontrar formas de possibilitar o trabalho coletivo dos professores no pensar e planejar a ação educativa e uma proposta constante no PPP é a reserva de 1/3 da carga horária do professor com esse objetivo. Essa foi uma dificuldade que pudemos *in loco* comprovar, devido especialmente ao fato da maior parte dos professores não residirem na localidade onde

esta ubicada a escola. Embora todos eles tenham se mostrado empenhados em superar o desânimo dos alunos e professores, encontramos pouca constância das técnicas Freinet, mesmo que a presença delas tenha sido observada sem fazer referência alguma ao autor, ademais apresentam uma situação ainda muito incipiente de promoção da reflexão e do pensamento crítico através do diálogo na concepção de Paulo Freire.

Na escola indígena percebe-se mais concreta a construção coletiva de uma educação diferenciada de qualidade, com empenho do corpo docente em processos próprios de aprendizagem, valorizando e reafirmando a cultura local e de outros povos, no desenvolvimento de atividades com abordagem de temas transversais. Dentre as atividades que no PPP descrevem como “realmente interessante para os alunos”, estão presentes as técnicas Freinet, que mesmo também não fazendo referência ao autor, aprofundaram algum conhecimento sobre o educador a partir de nossos contatos no trabalho de campo realizado em dezembro de 2016. Vale ressaltar que ali encontramos todos os professores formados no magistério indígena e quase todos residentes aos arredores da escola, o que facilita a periodicidade das reuniões.

Uma curiosidade, a qual vimos como bastante positiva, é que mesmo diante de uma realidade de recursos escassos como é a da educação pública brasileira, não surgiu em nenhum momento, por parte dos integrantes das duas escolas, comentários do tipo: Não se tem o dinheiro necessário...; e sim: Nos falta tempo. Pensar as práticas educativas, adequadas para o escasso tempo dos professores, se verteu como um desafio de nossa investigação e passamos a perguntar-nos: Qual será, diante de todas as novidades, o instrumento que pode oferecer imediatamente mais serviços com um mínimo de transtorno nos costumes das comunidades escolares? Num primeiro momento, a tentativa de trazer, na escola quilombola, o professor para mais próximo do aluno é imprescindível. A partir daí se pode pensar junto e conseqüentemente facilitar que o novo desafio seja superado.

Figura 12. Minimizando a distância professor – aluno na escola quilombola.



Fonte: Elaboração própria.

Nota: Representa a transformação do “triângulo isósceles” que consideramos no “círculo”.

5.3. As Invariantes Pedagógicas de Freinet e a contribuição para entender os professores indígenas e quilombolas

Em seu tempo, Celestín Freinet revolucionou a pedagogia e continuam atuais suas aportações, como é o caso das que proporcionaram um modelo de leitura das práticas pedagógico-docentes, que denominou “Invariantes Pedagógicas”. O autor considerou tais princípios pedagógicos que, segundo ele, não variam mesmo que considerados distintos povos, de qualquer procedência cultural. Consistem numa avaliação que deve ser respondida pelos professores, sendo esses os que melhor podem ter um bom parâmetro de suas atuações em classe, podendo analisar historicamente o progresso durante todo o ciclo escolar. Para tanto, expõe, de maneira direta, o que poderíamos considerar como os fundamentos pedagógicos (ou psicopedagógicos) daquilo que sustenta seus métodos ou mesmo daquilo que quer alcançar como transformação na maneira de educar através do uso de suas técnicas.

São 30 invariantes organizadas em três grupos:

A natureza da criança - 3 invariantes

As reações da criança - 7 invariantes

As técnicas educativas - 20 invariantes

Não é nossa intenção enunciar cada um destes princípios, mas vamos destacar os dez que a nosso modo de ver, de forma mais direta dizem respeito à motivação do aluno e ao trabalho cooperativo e fazem relação com a prática de Direitos Humanos, os que sugerem alguma forma de exploração das atividades que devem ser trabalhadas nas escolas investigadas. Assim, consideramos as seguintes invariantes pedagógicas, segundo Freinet:

Invariante número 3. O comportamento escolar de uma criança está em função de seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.

Invariante do grupo das que representam a natureza da criança, corresponde ao comportamento racional e humano que se deve ter frente aos motivos psicológicos, psíquicos ou sociais refletidos no mau comportamento de algumas crianças.

Invariante número 9. É necessário que motivemos o trabalho. Essa invariante que faz parte do grupo de reações da criança, tem como aportação a possibilidade técnica de se realizar um trabalho animado, motivado poderosamente, integrado ao ser em seu entorno. Explicita o papel positivo que têm a escolha do próprio trabalho pelo aluno e da motivação para o trabalho.

Do mesmo grupo, consideramos ainda as seguintes invariantes:

Invariante número 10a. Todo indivíduo quer conseguir êxitos. O fracasso é inibidor, destruidor do ânimo e do entusiasmo;

Invariante número 10b. O jogo não é o natural da criança, senão o trabalho.

As duas invariantes fazem referência a uma transformação necessária principalmente do papel do educador que será antes de tudo um promotor de ajuda e um motivador de uma escola do trabalho.

Nas invariantes do grupo de técnicas educativas, das quais fazem parte seis das dez que relacionamos com nosso trabalho e que mencionamos a continuação, Freinet descreve a escola num âmbito de trabalho e cultura escolar e aborda as categorias de leitura sócio-educativa e política: uma escola democrática como berço da democracia, onde se educa no respeito às crianças e aos professores. Essa nova escola se fundamenta na cooperação escolar, sendo, portanto, a construtora da democracia. Assim, os que

foram submetidos ao questionário puderam opinar principalmente sobre as condições sócio-políticas do que Freinet sugere que seja a Escola Nova.

Invariante número 18. Ninguém, seja criança ou adulto, gosta do controle e do castigo, e sempre os consideram uma ofensa a sua dignidade, sobretudo quando se exercem em público.

Uma técnica educativa que afirma que o papel do educador é ajudar a alcançar o êxito e a superar os erros e não corrigir como historicamente se faz. Só assim se despertará o interesse da criança por aprender.

Invariante número 21. A criança gosta do trabalho individual ou do trabalho de equipe dentro de uma comunidade cooperativa.

Invariante do grupo das técnicas educativas, é importante por considerar o trabalho em equipe ou individual realizado de forma cooperativa como uma possibilidade de que a criança trabalhe a seu próprio ritmo, dentro da comunidade escolar.

Indica que as atividades nas escolas devem preferencialmente ser dirigidas a pequenos grupos que consigam desta forma manter viva a identidade de cada elemento do grupo.

Invariante número 24. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, ou seja, a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.

Dentre as técnicas educativas, a cooperação escolar é imprescindível, devendo os professores se despojarem de práticas antiquadas, abrindo espaço para o trabalho em conjunto na organização das novas aulas, utilizando as técnicas e instrumentos recomendados por Freinet e disponíveis nas escolas investigadas.

Invariante número 27. A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.

Em tempo de democracia, o qual vivenciamos desde o século XX, quando todos os países, alguns, primeiro, depois outros, alcançam suas independências, a escola popular deve preocupar-se em preparar as crianças e jovens para a verdadeira democracia mediante exemplo e ação, uma tarefa também das famílias, o que deve ser fortalecido através da gestão democrática.

Figura 13. Representação da gestão democrática na educação.



Fonte: <http://goo.gl/2NXdp8>

Nota: Tal representação foi escolhida por inspiração do símbolo das olimpíadas para representar a busca da união dos continentes (todos) em prol da educação, e os valores do universalismo e humanismo presentes na educação e que Lorde de Coubertin representou a presença no esporte.

Este princípio, que corresponde à forma de gerir as unidades escolares tendo como base a participação, transparência, democracia e descentralização (administrativa e financeira), pressupõe o estabelecimento de relações entre os alunos de respeito ao trabalho e às decisões alheias. Ressalta a importância de se respeitar direitos de minorias e também acatar decisões da maioria, entendendo que a diversidade contribui para a criação de obras melhores e mais amplas do que seria a reunião simples dos trabalhos dos vários alunos, percepção que leva à descoberta do valor e do poder oriundo de uma organização que se dá democraticamente.

Invariante número 28. Só é possível educar dentro da dignidade. Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança, devendo esta ter respeito aos seus professores.

Uma técnica educativa que incentiva que se faça para todos, aquilo que quer que façam para ti. Os progressos em sala de aula serão medidos a partir das novas relações de dignidade.

Invariante número 30 - É preciso ter esperança otimista na vida.

Realizar uma prática educativa que contribua de fato para a formação da criança no cidadão de amanhã.

5.4. Difusão da prática do *codesarrollo* a partir das ideias freirianas e das técnicas freinetianas.

No que tange ao conceito de *codesarrollo*, entendamos como um conceito que no entorno europeu surgiu desde o âmbito estatal (França primeiramente) e apresenta um vínculo das políticas de imigração com as de desenvolvimento, implicando a todos os atores participantes, incluindo os próprios imigrantes. Tal conceito, definido por Sami Nair como uma integração de imigração e desenvolvimento para que ambos países - envio e acolhida - possam beneficiar-se dos fluxos migratórios, corresponde a uma conexão ativa entre as atuações/políticas/planejamentos entre os temas de imigração e desenvolvimento em uma dimensão em que a imigração atua como fonte de desenvolvimento econômico, cultural e social, sendo as pessoas imigrantes protagonistas da palavra de desenvolvimento tanto em seu país de origem como no país de acolhida, implicando a dois ou mais coletivos (usualmente entidades) que colaboram (em pé de igualdade) no país de emigração e de imigração.

Para Herrero, o *Codesarrollo* é a resposta a uma necessidade, bem como uma grande oportunidade. Compreendendo que não se freiam as migrações e que os países não podem se fechar para empedí-las, se faz necessário buscar alternativas para gestionar eficazmente a questão migratória, sendo essa também uma oportunidade de nos enriquecer, de aprender, de evolucionar, enfim de desenvolver-nos tanto os do país de origem como os do país de acolhida. A autora afirma que o *Codesarrollo* é uma forma de vincular de forma positiva migrações e desenvolvimento; se supõe aceitar que os protagonistas das imigrações, os imigrantes, podem ser vetores fundamentais para o desenvolvimento dos dois países envolvidos; supõe também, uma forma de entender as relações entre países ricos e pobres, entre o norte e o sul, entre países de envió e países de acolhida, em paridade, dado que ambos se reconhecem e admitem a necessidade do outro para “*codesarrollarse*” . (Herrero Muñoz-cobo, 2000).

A técnica de intercâmbio escolares que como comentado mais especificamente no caso de Las Hurdes (item 3.3.3.1.), foi bastante exitosa e para se levar a cabo, à época, houveram imigrações de professores espanhóis, os quais foram buscar

conhecimento para que pudessem contribuir com o progresso das crianças daquela região tão longínqua, as quais se apropriando da referida técnica entre outras inovações, então vanguardistas, estabelecendo o intercâmbio com escolas de Espanha, Andorra, França, Bélgica e também de Hispano América, o que relacionamos com uma prática intercultural que oportunizou que os países se “*coodesarrollarsen*”.

Fazendo, portanto, uma relação do conceito de *coodesarrollo* com as técnicas de intercâmbios e a correspondência escolar utilizadas por Freinet, que já nos anos trinta permitia o recebimento e envio de cadernos, jornais e cartas por muitas escolas de distintos países, tal combinação se apresenta para as escolas indígena e quilombola como uma importante contribuição para a difusão entre classes ou entre as próprias escolas que com a prática por exemplo de publicação de um jornal escolar, pode ser estabelecida com alcance internacional, permitindo o recebimento e envio dos materiais às escolas, com uso das redes sociais, que embora com outros fins, já é utilizada no caso da escola indígena¹²⁹. O intercâmbio assim entendido, contribui para uma melhor aprendizagem entre as escolas e conseqüentemente para o desenvolvimento mútuo das mesmas e dos países onde estão ubicadas.

A difusão do conceito *codesarrollo*, através de nossa pesquisa, tendo como veículo as pedagogias de Paulo Freire e Freinet, a partir dos contextos de educação multi e intercultural que vivenciamos, contribuirá para o desenvolvimento “Brasil e Espanha” que juntos estão aprendendo sobre distintas culturas, em especial no contexto escolar de indígenas e quilombolas.

5.5. O uso dos recursos das escolas com o humor e a adequação dos mesmos para informar sobre a pluriculturalidade de Aquiraz e o desenvolvimento dos seus indígenas e quilombolas.

É importante começar comentando que resolvemos trabalhar a dimensão do humor desde um ponto de vista educativo, com a proposta de inclusão de um novo elemento que contribua para uma melhor compreensão por parte dos indígenas e quilombolas da cidade de Aquiraz de temas sérios como Educação, Trabalho e Direitos Humanos.

¹²⁹ <https://www.facebook.com/pages/Escola-Indigena-J-k/245062132344278> Acessado em: 05 de julho de 2017.

Percebemos que para os nativos, discussões sobre questões como educação, trabalho, direitos humanos... traz um "fardo" histórico por si só, de cada uma dessas culturas. Nossa ideia é através de um grande potencial do Estado do Ceará, o humor, ajudar que chegue para as duas escolas a possibilidade de discussões com a compreensão efetiva das questões que envolvem tais assuntos. Ressaltamos que uma forma interessante que pode ser explorado nos materiais educativos e informes, são as "charges" porque acreditamos que desenhos animados como esses possam transportar maior conhecimento para grande parte da população cearense.

Considerando, portanto, a tecnologia como um recurso que tem um papel crucial em nossas vidas, intervindo em boa parte das coisas que fazemos e pensamos no nosso dia a dia, surge o questionamento de como usá-lo de modo a favorecer os temas como a preservação da cultura de um povo? A resposta para esse questionamento nos anima porque nos parece bem simples: com jogos, com humor...

As duas escolas se mostraram disponíveis para com ações diferentes, preservar e levar adiante sua história.

No caso brasileiro, pela própria história da formação social, exige que a orientação das relações entre grupos de distintas etnias, seja mais elaborado, pois é uma situação muito mais complexa que o acolhimento de estrangeiros, tal como a educação intercultural foi preconizada e priorizada na Europa e testemunhada na atualidade nas escolas que tivemos a oportunidade de visitar ao tempo de nossa investigação.

É nesse contexto que surge a escola diferenciada e posteriormente a quilombola na primeira década de 2000 como uma ação afirmativa já que ela visa reduzir as desigualdades sociais e junto com ela surge a preocupação de que uma melhor informação chegue àquelas comunidades de Aquiraz, Ceará, Brasil. Para os nativos, discussões sobre questões como educação, trabalho, direitos humanos..., ou seja, os temas sérios como comentamos antes, traz um "fardo" histórico por si só, dessas culturas.

Vale ressaltar que nosso trabalho foi centrado, em especial na educação, onde as relações de poder têm dominado, entre outros fatores, pela desigualdade e preconceito, o que faz com que se perda de vista uma sociedade ideal, com destaque para as comunidades indígenas do nordeste brasileiro.

Nessa fase, partimos da evidência de estudos que comprovam que o humor além de facilitar a compreensão da realidade e otimizar a comunicação, pontos que consideramos imprescindíveis para os povos estudados, reduz o stress, potencializa a saúde, fortalece a motivação individual e em grupo, estimula a inovação, favorece a aprendizagem e une mais as pessoas¹³⁰.

Então, a partir do entendimento do estado do Ceará como “palco do humor” brasileiro, investigamos sobre as “charges” dos jornais como um instrumento capaz de levar às comunidades escolares uma maior compreensão de temas sérios com diversão. Porém, diversos são os instrumentos que podem ser incorporados a esse tipo de trabalho, como os cordéis, em Espanha conhecidos como *romances de ciego*.

Atualmente as charges (desenhos animados que sugerimos que sejam explorados nos materiais educativos) são utilizadas nos jornais de grande circulação da cidade, e as mesmas abordam comunicações sobre atualidades em especial da política. E sem dúvida esclarece a um grande número de pessoas (os leitores), mas certamente entre essas não podemos crer, pelas próprias condições que se encontram, que contemplem os indígenas e quilombolas. Assim, assumimos o desafio de contribuir para que se evite o aumento das desigualdades, levando conhecimento às referidas comunidades, acreditando que o humor muito poderia ser útil para que seus membros compreendessem e melhor, que pudessem discutir assuntos sérios.

Ressaltamos a importância da compreensão com diversão para esses povos. Entendeu ou quer que desenhe? Acreditamos que muitos que ouviram essa frase, tenham tido a vontade de responder: quero que desenhe. Mas talvez impedidos pela vergonha de ser parte de uma classe tão discriminada se retraíram, deixando de se informar sobre algo. A classe discriminada a que nos referimos são os “sem educação”¹³¹, que dentre esses destacamos os indígenas e os quilombolas do município de Aquiraz, Ceará, Brasil.

130 Referenciamos estudos realizados pelo Professor Jesús Damián Fernández Solís, do Departamento de Teoria e História da Educação, da Universidad Complutense de Madrid. Em especial, o trabalho intitulado: *El sentido del humor como recurso pedagógico: Hacia una didáctica de las didácticas*. ISSN: 1577-0338.

¹³¹ Vale salientar que o termo “sem educação” que utilizamos, não faz referência ao sentido pejorativo do termo (pessoas grosseiras, brutas, ignorantes entre outros), nem tão pouco aos que não tiveram acesso às escolas, ou não puderam frequentar a escola por mais de um ano (analfabetos absolutos), mas nos

A história desses dois povos é marcada pela exploração e submissão pela classe mais abastarda. A utilização de desenhos animados como ferramentas para facilitar o diálogo e a comunicação são necessários para se conseguir obter melhoria no processo ensino-aprendizagem dos envolvidos, se fundamenta no fato de ser este um método de aprendizagem que auxilia na compreensão e entendimento dos fatos.

Muitos dos problemas da América Latina, afetam gravemente as populações indígenas e afrodescendentes que ficam com a pior parte das severas desigualdades que mesmo cada vez menores, são profundas e estão generalizadas.

No caso do Brasil especificamente, a etnicidade explica o fato das desigualdades apresentarem entre 5 e 7 por cento. E o tipo mais em desvantagem e que representa 6,8 por cento da população no Brasil é exatamente o grupo formado por pessoas de raça negra e de raças diversas, nascidos no Norte ou Nordeste, cujo pai foi um trabalhador agrícola analfabeto e cuja mãe tampouco foi a escola. Com isso, vemos que os indígenas, e mais diretamente os Jenipapo-Kanindé, assim como os quilombolas de Lagoa do Ramo e Goiabeiras correspondem uma parcela das pessoas mais afetadas pelas circunstâncias em resultados econômicos do Brasil, ou seja, são parte daqueles que mais sofrem com a privação de oportunidades.

Vimos a necessidade de buscarmos a construção de um saber articulado com os aspectos econômicos, sociais, políticos e ecológicos, mas também foi conveniente que buscássemos ideias, atitudes e valores que atendam às necessidades para o ensino na comunidade.

Pensar em um jornal e/ou materiais didáticos para a melhoria do ensino direcionado para cultura de uma comunidade e o entendimento da multiculturalidade¹³²,

referimos mais diretamente a uma “categoria” dos alfabetizados funcionais brasileiros, que são aquelas pessoas que conseguem ler textos curtos, mas não conseguem extrair informações esparsas no texto e não conseguem tirar uma conclusão a respeito do mesmo, ou seja, que não são capazes de compreender a mensagem de um pequeno texto por exemplo.

¹³² Chegamos ao século XXI e a grande preocupação ainda é com uma educação para a multiculturalidade. Nosso desafio foi, com o início da pesquisa no ano de 2013, dar o primeiro passo para a promoção de uma nova educação diferenciada, no município de Aquiraz, onde agora propomos uma maior reflexão sobre o termo educação diferenciada, atentando para possibilidades de novas perspectivas a respeito do mesmo. Entendemos que, no termo devem estar inseridas ideias distintas da limitação dada, quando do seu nascedouro, como direito indígena. E nossa intenção é, portanto, ampliar a interpretação do termo com relação às práticas curriculares hoje permitidas e efetivadas, sem tampouco confrontar com a definição dada pelo MEC, mas contribuindo para que se venha a somar, acrescentá-la algo que a torne

para as escolas com educação diferenciada e quilombola, é pensar em uma maneira de articular-se melhor com as necessidades e conhecimentos locais. A escola, com o uso dos referidos materiais, assim como o modelo que Guadalupe Diaz Tepepa (2004) desejava quando pensava no que afetava às comunidades campesinas, deve ser capaz de explicar aos alunos e até a própria comunidade os por que de seus problemas, inclusive explicar o que internamente não se sabe, melhorando assim a comunicação com seus membros na tentativa de solucionar os problemas que existam, como por exemplo a necessidade de que na escola se aprendam instrumentos que permitam trabalhar de forma criativa, divertida, de modo a suavizar os grandes problemas que enfrentam corriqueiramente.

Especificamente, a educação para essas duas minorias, se destaca como base fundamental para que esses povos reconquistem suas dignidades, pois na tradição do sistema escolar brasileiro, o ensino sempre teve relação com a punição e o castigo. Seriedade e rigidez sempre foram sinônimos da “boa” educação. Admitir-se o prazer nas escolas era bastante raro. Contra esse costume, o trabalho com humor veio propor um caminho inverso na aprendizagem dos quilombolas de Aquiraz: a busca da irreverência. Compreender, divertindo-se e não mais “sofrendo”.

Ressaltamos a importância do sentido do humor, dentro dos processos de ensino-aprendizagem. O sentido do humor corresponde a um conceito que designa uma atitude humana, um ânimo com relação a realidade em que vivemos.

O professor Jáuregui (2007, p.55), afirma que nas últimas décadas tem crescido o número de trabalhos e investigações dedicados al estudo do humor, numa perspectiva interdisciplinar. Faz ainda referência à existência de uma sociedade internacional, a International Society for Hmor Studies (ISHS), que organiza Conferências Científicas sobre estudos do humor.

De acordo com o referido autor, humor é tudo aquilo que pode provocar o riso e o sentimento implícito nesse riso. O riso como emoção positiva, caracterizada por uma sensação subjetiva e agradável. Estudos comprovam que o sorriso é uma emoção inata e

universal do ser humano, destacando ainda o carácter social do humor. Porque es un elemento de comprensión de la realidad.

Em estudos de Fernández e García (2010) relacionados com a educação social que dentre outras perspectivas da importancia do humor mencionam a busca de novos e criativos projetos de intervenção, bem como o entendimento daquele como um elemento de compreensão da realidade, nos transporta até às necessidades dessa chave mestra para que sejam abertas as portas da criatividade e da imaginação através da elaboração do jornal pedagógico direcionado às comunidades em estudo, o que os ajudará na compreensão do mundo que os rodeia sob uma ótica humorística de interpretação.

Um estudo dos professores Jáuregui e Fernández (2008, p.24) relacionado com a Pedagogia no trabalho, destaca os benefícios do humor no ambiente laboral, indicando como o humor reduz o *stress* e potencializa a saúde, fortalece a motivação individual e coletiva, atrai e retém os recursos humanos mais valiosos, estimula a inovação ao mesmo tempo que otimiza a comunicação interna, e favorece a aprendizagem e torna mais coesas as equipes humanas, com uso dos recursos já existentes e/ou desses somados a novos recursos, gerando sempre outros similares. Transportando as conclusões dos referidos professores para as escolas diferenciada e quilombola, animou-nos imaginar os benefícios que o incremento de um material tão simples como o “desenho animado” poderia proporcionar.

De acordo com autores espanhóis, é importante o uso do humor no campo da educação porque:

Porque es necesario dar una respuesta afirmativa ante la sociedad pesimista, desencantada y apática (Garanto, 1983; Fernández, 2003).

Porque es un elemento de comprensión de la realidad. (Fernández, 1999, p.10).

Porque genera un estilo de enseñanza-aprendizaje. (...) el humor nos sirve de ayuda como educadores para controlar los conflictos y aliviar las tensiones que se generan cotidianamente.

Por medio del sentido del humor se genera un estilo de relación y comunicación entre educador-educando. (Fernández, 2003, p.145).

Porque el sentido del humor hace que nuestra mente esté constantemente en funcionamiento, fomentando el pensamiento divergente y creativo de nuestro cerebro (De Bono, 1985; Fernández, 2003).¹³³

Consideramos que trabalhar com o humor como ferramenta pedagógica é um desafio. Sobretudo para a aplicabilidade no Brasil, nessas escolas, que muitas vezes são alvo de um lado sádico, o sentido de ridículo do humor, quando aparecem sentimentos de vergonha, levando-os a vivenciar uma situação de exclusão. Mas como todo desafio, supunha a necessidade de se assumir o risco que era enveredar por percursos incertos e desconhecidos. Estudar o humor está sendo a base para chegarmos às pistas para a boa aplicação desse recurso na área educativa logrando resultados positivos. Escolhemos as “charges” porque julgamos para o caso, o tipo mais adequado, porém não podemos perder de vista que o tema do humor não é brincadeira, pelo contrário, é muito sério, em especial quando a proposta é falar de assuntos tão significantes.

Fernández defende pelo menos onze funções relevantes do humor na educação, dentre elas vamos destacar a motivadora, com a qual o humor consegue despertar interesse e entusiasmo com o tema que se vai trabalhar; a diversão, que possibilita sensações de alegria e contentamento; a função criativa, já que com o humor estimula-se o pensamento divergente; e a função pedagógica, pois o sentido do humor aplicado ao campo educativo leva a melhora e agilidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Concordamos com o mesmo autor quando afirma que, tanto a educação formal como a informal devem ser implantadas a partir de estratégias de intervenção socioeducativa originais e criativas (Fernández, 1999, p.14-15). Ademais que o humor bem empregado, pode servir aos educadores como ferramenta para conseguir os objetivos pretendidos. Cremos que o humor pode ser um tema valioso e interessante na tarefa pedagógica.

Verificamos ainda, através do estudo de Márz (1967) a constatação de que na história da educação, considerando o período da escola grega e helenista, do século VI até a Idade Média, não se praticava o humor e, portanto, aparece para o referido autor como uma carência da inclusão desse nos aspectos educativos.

¹³³ Para as explicações dos porquês da importância do humor na educação foram consideradas citações do documento *El sentido del humor como recurso pedagógico: Hacia una didáctica de las didácticas*. ISSN: 1577-0338. Pulso 2003, 26, 143-157.

Em conformidade com Fernández (2003) reconhecemos a importância do emprego do humor como recurso didático, pois esse estimula e enriquece os processos de ensino-aprendizagem (Doin, 1993; Fernández, 2003)¹³⁴. Defendemos a introdução de inovações nos processos de ensino através do humor seja na elaboração de novos e criativos materiais, seja na transmissão da informação de maneira que facilite o entendimento. Com isso, consegue-se melhorar a aprendizagem com o aumento da motivação e fortalecimento das atitudes positivas dos educandos.

Enquanto educadores somos conscientes da importância que tem o humor na vida dos grupos e assim devemos levar em consideração algumas razões de tal importância. Num rol enumerado por Fernández (2003), escolhemos aquelas razões que acreditamos realmente imprescindíveis em grupos formados por indígenas e quilombolas:

1. Gera um ambiente positivo e construtivo.
2. Serve de apoio e confiança.
3. Facilita a relação e interação.
4. Ajuda a enfrentar as situações de desânimo.
5. Ajuda a dominar situações pedagogicamente críticas.
6. Consegue que o grupo se divirta.
7. Aumenta a união entre os membros do grupo.
8. Melhora os canais de comunicação.
9. Aumentam as oportunidades de bem-estar.
10. Faz com que mais membros cheguem no grupo.

Ser do Ceará, ajudou bastante para a opção de tal ferramenta. Nosso estado se tornou conhecido nacionalmente como “palco do humor”, porque foi onde nasceram, dentre vários outros, três talentos humorísticos, Chico Anysio (*in memorian*), Renato Aragão e Tom Cavalcante. A história do estado do Ceará, repleta de casos verídicos e

¹³⁴ Doin, R. *in*: El sentido del humor como recurso pedagógico: Hacia una didáctica de las didácticas. ISSN: 1577-0338. Pulso 2003, 26, 143-157.

curiosos, corroboram com a ideia da existência de um Ceará moleque, como verdadeira identidade do povo cearense. Merece destaque personagens cômicos como o Bode Ioiô, o Seu Lunga, de Juazeiro do Norte, o palhaço Tiririca, de Itapipoca, além de outros eventos como a vaia ao sol na capital cearense, que ajudaram na formação desse imaginário de um Ceará Moleque.

O Ceará é também terra de muitos escritores e poetas importantes, e a literatura cearense foi sempre caracterizada por florescer em torno de grupos literários. Desses, podemos fazer referência à Padaria Espiritual, que surgiu no final do século XIX, em especial porque se expressava por meio de um jornal (O Pão) com ironia, irreverência, espírito crítico, e "sincretismo" literário. O Ceará foi pioneiro em desenvolver uma literatura irreverente, relativamente informal e sincrética.

Outra importante característica marcante do humor do Ceará, é a existência da literatura de cordel, que se desenvolveu expressivamente em Juazeiro do Norte, desde as primeiras décadas do século passado e que é um outro elemento do humor que pode ser utilizado na pedagogia, existindo inclusive relato de que se tenha aprendido a ler com a utilização de cordéis¹³⁵, uma ferramenta também útil para o ensino-aprendizagem das comunidades. Através de uma matéria do Jornal Tribuna do Ceará, publicada em 15/11/2015, tomamos conhecimento que uma professora de uma escola no sertão do Ceará usa o cordel desde 2006 para incentivar a leitura. Podemos perceber que há uma aproximação metodológica entre a literatura de cordel e a própria história da educação, o que nos é explicado a partir de uma comunicação de Hernández Díaz. Ressalte-se que em diversas áreas do interior cearense, os cordéis, assim como os repentistas e poetas populares, especialistas no improviso de rimas, ainda estão presentes e ativos, seguindo uma tradição que remonta aos trovadores e poetas populares da Idade Média lusitana.

Através de desenhos humorísticos, na vertente charge, os cartunistas dos jornais O Povo e Diário do Nordeste (os dois maiores periódicos da capital cearense), exploravam em meados da década de 80, um espaço distinto de atuação política. Espaço que se construiu na prática cotidiana dos profissionais que atuaram na criação do humor gráfico, mesclando suas opiniões com a orientação editorial do jornal. A atuação

¹³⁵ Meu pai, Antonio Reis Martins, dentre as muitas histórias de sua infância, sempre nos comentava que havia aprendido a ler em casa, antes mesmo de frequentar as escolas, lendo cordéis para meu avô (Raimundo Martins Pereira – *In Memoriam*). (Valério, 2015).

política nessa produção passa pela reflexão diária dos acontecimentos e sua exposição através de um veículo de informação/opinião e, por isso, seu espaço de atuação (relação com o leitor) não pode ser delimitado com precisão.

O que é charge e como pode ser aplicada na educação de quilombolas e indígenas? Charge é um estilo de ilustração que tem por finalidade satirizar, por meio de uma caricatura ou não, algum acontecimento atual com um ou mais personagens envolvidos. A palavra é de origem francesa e significa carga, ou seja, exagera traços do caráter de alguém ou de algo. Mais do que um simples desenho, podemos afirmar que a charge é uma crítica político-social onde o seu criador expõe graficamente sua visão sobre determinadas situações cotidianas através do humor e da sátira. Para entender uma charge, não é preciso ser necessariamente uma pessoa culta, basta estar por dentro do que acontece ao seu redor. A charge tem um alcance maior do que um editorial, por exemplo.

Consideramos de extrema importância o uso da charge como fonte e objeto de estudo, pois a mesma passa a ser indício de uma realidade importante a ser compreendida. E não estamos só... Nos deparamos na última Jornada de Prensas Pedagógicas da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca – ES, oportunidade que tivemos de expor sobre essa abordagem exclusivamente para indígenas, com uma comunicação oriunda de Gabón – AF, a qual faz referência ao uso de caricaturas como alternativa para um jornal pedagógico em Gabón. Ademais, o encontro com a temática das representações humorísticas no estado do Ceará, nos fez perceber que a pedagogia pode ser pensada e feita através do humor, ou melhor, do riso ou do que é tornado risível, como diz Matilde de Lima Brilhante em sua dissertação de mestrado desenvolvida no ano de 2011, uma vez que as práticas humorísticas fazem parte da vida do homem de forma tão natural e socialmente aceita, que quase passam despercebidas enquanto fenômenos construídos historicamente, como defende a autora, e como instrumento que facilitam o entendimento das pessoas, muitas vezes, mesclando ideias e interesses daqueles que as criam.

Jornais como O Povo e Diário do Nordeste (mídias impressas), que como comentamos anteriormente passaram a fazer uso das charges na década de 80, utilizaram suas páginas para destacar a importância da linguagem humorística para os debates numa sociedade que se diz democrática.

Corroborando com o pensamento de Brilhante de Lima (2011), defendemos que as charges conciliam crítica com ironia, as imitações e sátiras, exposições que desde a antiguidade helênica, nada mais são do que expressões artísticas e criativas de manifestação do pensamento. São, portanto, materiais de informação completos, mas em nossa opinião pouco usados nas escolas, e no caso da EMEFJRC e da EDEFMJK erroneamente não explorados e utilizados, pois como estilo de humor as consideramos um elemento fundamental na formação do pensamento, que facilitará a aprendizagem, afinal muitas vezes aprendemos mais pelo humor do que pela seriedade.

Tal instrumento alcança um grande número de pessoas por se apresentar de forma divertida e de rápida assimilação. A aplicabilidade do mesmo em materiais didáticos direcionados aos quilombolas e aos indígenas, deixando de lado a demagogia do popular “mito da democracia social”, esclarecido por Urquiza (2014), chegou para dinamizar o processo de aprendizado dos usuários da educação diferenciada e quilombola.

O que pode ou não ser tomado como tema na produção de charges, representa diretamente aos interesses de seus criadores e as polêmicas muitas vezes geradas com suas publicações apontam para isso, e comprovam o não compromisso com o pensamento daqueles que o humor expõe. Portanto, o chargista leva em consideração a não ofensa aos interesses dele próprio ou de um grupo para o qual trabalha, fora isso, o humor parece não dispor de nenhuma regra para definir o que pode ou não ser tomado como conteúdo de tal criação. Assim que nos jornais ou materiais didáticos para quilombolas e indígenas a responsabilidade pela criação das charges deve ficar a cargo de chargistas comprometidos com a educação intercultural e sua utilização na escola diferenciada deve ser tal que dissemine conhecimento, já que a linguagem humorística detém grande poder de comunicação, produzindo sentido para além da diversão, o que dará impulso à percepção das representações através da interpretação da realidade.

Enquadramos também a criação de charges e seu uso no “Jornal da Lagoa: Tudo preto no branco” e em materiais didáticos para os quilombolas e indígenas na categoria das manifestações tendo como referencial a realidade social do alunado dessas escolas. Falar de charges é falar de representações, pois as formas como os indivíduos se apropriam da realidade, só existem através de realizações desses em relação uns com os outros e na sua relação com o mundo.

Estamos confiantes que esse tão rico incremento contribuirá para a mudar a realidade cearense, que tem uma situação extremamente preocupante do uso de materiais didáticos específicos aos grupos étnicos, sobre os quais podemos afirmar, com relação aos indígenas, de acordo como Instituto Sócio Ambiental - ISA, que menos da metade das escolas indígenas do país (41,54%) contam com esse recurso didático diferenciado. E na região Nordeste o percentual das escolas indígenas que os utilizam é de 49,89%.¹³⁶. E com relação aos quilombolas, de acordo com o Plano Municipal de Educação – PME de Aquiraz, sendo a EMEFJRC a única escola existente na comunidade, mas que também não conta com esse recurso didático diferenciado. E na região Nordeste o percentual das escolas quilombolas que por lei os devem utilizar é de 75%, de acordo com o censo escolar de 2007. Vale ressaltar que o uso de material didático diferenciado, em sua maioria estar restrito a uma única cartilha, livro de leitura ou mesmo dicionário, demonstrando a insuficiência de materiais disponíveis para uma prática de educação pautada pela interculturalidade e pela valorização dos conhecimentos e saberes próprios às comunidades indígenas e quilombolas.

¹³⁶ Os dados considerados foram conseguidos através do endereço eletrônico: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/censo-escola-indigena> no texto Censo Escolar Indígena, escrito por Luis Donisete Benzi Grupioni. Acessado em: 05/07/2017.

Capítulo VI - Considerações Finais

Quando começamos a introdução comentávamos sobre a grande desigualdade existente no Brasil, e vamos começar as considerações finais não só ratificando essa informação, mas acrescentando o fato dessa desigualdade ter voltado a aumentar no país, atingindo patamares recordes no ano de 2016, de acordo com o índice de Gini calculado pela FGV Social, e, portanto, a utilidade de nossa investigação é evidente, na medida que a constatação de traços e/ou disposição para se utilizar das pedagogias de Paulo Freire e Freinet na sala de aula das escolas indígena e quilombola, indicam um forte indício de compromisso para mudança dessa realidade a partir dos contextos locais, onde pudemos perceber, embora superficialmente, daí a necessidade de uma análise DAFO, interesses de que a identidade quilombola não tenha visibilidade.

Já defendia Paulo Freire a necessidade de uma reforma urgente e total do processo educativo que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional. Se mostrava convicto da necessidade de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.

Necessitamos uma educação conscientizadora, crítica a qual pode proporcionar a cidadania que, corresponde à conscientização da necessidade de uma mudança social articulada com a realidade. Corroboramos com a convicção de Paulo Freire e acrescentamos que seja uma educação para a transformação, para a participação, para a democracia. Que tenha uma íntima conexão com cada comunidade e suas culturas, que esteja relacionada com a construção de uma escola de melhor qualidade para todas as pessoas, que encare o ato de ensinar e de aprender como um ato prazeroso. Uma educação que, em resumo, seja para a cidadania.

Por sua vez, Celestin Freinet, tinha como principal objetivo desenvolver uma escola popular que não dependesse de tantos recursos para funcionar. Sua pedagogia, tem o “trabalho” como princípio educativo e a “cooperação” como elemento integrativo e formativo, e o professor passa a ser visto como alguém que ajuda a classe a se organizar, fazendo cooperativamente a aprendizagem da responsabilidade, e divulgando todos os trabalhos feitos pelos alunos através das trocas de experiências.

Percebemos que, no Brasil estamos repetindo discursos antigos dos dois educadores tanto sobre a postura dos professores, como sobre a necessidade de

equidade, porém acomodados, sem a tão necessária consciência coletiva, situação que pode ser revertida com a prática das pedagogias estudadas, pois pudemos constatar que uma das grandes contribuições educacionais de Freire e Freinet, foi terem as praticado e com isso feito surgir um projeto político dedicado ao aprimoramento de um direito fundamental, social e humano: a educação.

Consideramos que numa investigação, como a nossa, desenvolvida com propostas que visam aplicabilidades futuras, não se pode falar em conclusão definitiva, assim que fazendo referência às necessidades das escolas localizadas nas comunidades Jenipapo-Kanindé, e Lagoa do Ramo e Goiabeiras que como parte da educação pública brasileira, cada vez mais a desigualdade se evidencia como o maior problema, pela não garantia das condições básicas de funcionamento das mesmas, inclusive as condições para o exercício do trabalho dos professores, demonstraremos que a ação pedagógica fundamentada em Freire e Freinet possui grande relevância no processo de libertação e conscientização humana, o que leva a uma transformação de realidades.

Para concluir, fazemos uso das palavras de Antonio Augusto Cançado Trindade (2014) de que ainda resta um longo caminho a percorrer. Entendemos que tal afirmativa se encaixa perfeitamente na realidade se levarmos em conta o período dos últimos anos no qual se passou a reconhecer a necessidade premente de proteger, de modo especial, os mais desfavorecidos e vulneráveis, entendendo-se que, apesar de toda atenção a eles dada pelos órgãos supervisores dos tratados de Direitos Humanos, mesmo com todos os avanços registrados nas últimas décadas na proteção internacional dos Direitos Humanos, persistem as violações dos mesmos.

A educação, a nosso ver, é a ferramenta capaz de possibilitar a diminuição das desigualdades, pois proporciona um despertar de consciência das necessidades de proteção, para que passem, especialmente os grupos vulneráveis de base étnica, a serem consistentemente defendidos dos abusos de qualquer tipo de poder e de todos os tipos de dominação. Além de proteção, e da promoção do respeito universal e efetivo dos direitos e liberdades do homem oriundas dos pactos internacionais, observamos, a necessidade de se desenvolver práticas educativas, conforme as orientações dos educadores Paulo Freire e Freinet, em que se leve em consideração não só as diferenças culturais, mas também as diferenças socioeconômicas vividas no Brasil, com a

utilização de variados instrumentos como podemos exemplificar com os imagéticos e humorísticos.

6.1. Conclusões

6.1.1. Conclusão 1

Verificando a presença das pedagogias de Paulo Freire e Celestin Freinet nas duas Escolas, algumas questões nos chamam atenção:

Constatamos que muitas das técnicas da pedagogia Freinet são incorporadas pela educação infantil atualmente. Nas escolas que tivemos a oportunidade de visitar em Espanha e inclusive participar ativamente como parte da comunidade escolar (como mãe de alunos) do CEIP Francisco de Vitória, em Salamanca, onde vivenciamos algumas técnicas como o desenho livre, as aulas passeio, o livro da vida, as rodas de conversas (oportunidade de opinar, sugerir, participar efetivamente da construção do conhecimento, etc.), a organização dos trabalhos livres no pasillo, o texto livre, entre outras.

Pudemos observar, também nas escolas indígena e quilombola de Aquiraz, Brasil, semelhanças de suas práticas e pedagogias principalmente na educação infantil onde há uma maior flexibilidade curricular e orientações norteadoras para que suas aprendizagens sejam baseadas no “concreto” e nas “vivências”, o que permite que os alunos possam fazer suas próprias descobertas, e coleta de dados nas aulas realizadas do lado de fora da sala ou mesmo da escola.

Esperávamos pela própria situação das escolas, como parte da educação pública brasileira, na qual cada vez mais a desigualdade se evidencia como o maior problema, pela não garantia das condições básicas de funcionamento das mesmas, inclusive as condições para o exercício do trabalho dos professores, que o enfoque dado a Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência, fosse de fato no sentido de ensinar o aluno a "ler o mundo" para poder transformá-lo e não para acomodar-se com a situação de oprimido. Porém na prática, especialmente na escola quilombola, encontramos os professores agindo como quem deposita conhecimento num aluno apenas receptivo, dócil, o que ocorre ali, nos remeteu ao que Freinet dizia sobre um sistema antipedagógico de preparação, de servidores dóceis de um regime. Ou melhor dizendo, não encontramos o protagonismo do aluno, destacando-se os professores como se

fossem os detentores do saber. Fizemos uma relação da EMEFJRC com a escola alienante, no tratamento de Paulo Freire, pois percebemos que procura acomodar os alunos ao mundo existente, enquanto o ideal é que a intenção fosse de motivá-los à transformação de suas realidades, e inquietá-los especialmente no que tange ao entendimento sobre a identidade a que pertencem, pois consideramos que a valorização da cultura do aluno é a chave para o processo de conscientização preconizado por Paulo Freire e está no âmago de seu método de alfabetização como pudemos demonstrar no corpo do trabalho.

Tanto Paulo Freire como Celestin Freinet, previam para o professor, um papel diretivo e informativo. Nesse sentido, consideravam que o profissional de educação deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdade absoluta. Mais uma vez com destaque para EMEFJRC o que percebemos é que mesmo os professores desconhecem sobre a identidade que caracteriza a escola em que trabalham. E, entendemos que não se pode gostar do que não se conhece. A realidade que percebemos na escola é que essa desconsidera um conceito que Paulo Freire deu grande importância, a coerência. Como, na verdade, podem os professores discutirem, gerar curiosidades, interesses, possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos, sem conhecer do tema?

Apostamos na aprendizagem dialógica, na concepção de Paulo Freire, com a ideia de que todos que fazem parte do entorno do aluno influem em sua aprendizagem e, portanto, todos devem estar de fato envolvidos.

Constatamos tanto na escola indígena, como na escola quilombola, a existência das Técnicas Freinet, porém timidamente e muito pouco exploradas. Apresentam-se como verdadeiras migalhas, no sentido do termo usado pelo educador na poesia “O trabalho em migalhas”, que retrata a angústia que sentiu, à época, em meio à educação burguesa. Porém, essas migalhas, foram suficientes para não desistir.... Nesse diapasão, reforçamos a necessidade de transformação nas duas escolas.

6.1.2. Conclusão 2

Junto com as duas comunidades, sonhamos com a possibilidade de criação de cooperativas e desde uma perspectiva *etic*, acreditamos que diante da volatilidade da economia mundial no futuro, de fato as cooperativas se destacam como o modelo que

melhor pode enfrentar os desafios que estão por vir, o que inclusive foi defendido na Terceira Cumbre de Cooperativas celebrada em Quebec, Canadá. Porém, descobrimos que a transformação de realidade buscada dependia de conhecimentos, técnicos, burocráticos, de outras experiências... Assim, aquilo que é o “para que nascemos”, a educação, e no caso específico, como essa se dá nas escolas investigadas, passou a ser nosso principal alvo.

Havendo conhecido e levado até as referidas escolas, a experiência do empenho assumido por Celestin Freinet de dotar a Cooperativa de Ensino Laico - CEL - de um caráter internacional, proposta que foi bem acolhida por Espanha, apesar de, no início ter tido pouca difusão e aplicação, somente sendo impulsionada com a renovação pedagógica durante a Segunda República, e bastante enriquecida com a formação do exército de maestros. O intercâmbio do caso como se deu em *Las Hurdes* foi uma maneira que encontramos de despertar nos professores e alunos a motivação sobre essa e outras técnicas, esclarecendo que mesmo em contextos históricos muito diferentes como vimos, a transformação é possível.

Ademais, a observação da Comunidade de Aprendizagem na província de Segóvia, em visita realizada, como exemplo de uma proposta baseada na transformação do contexto educativo, realizada pelos profissionais da escola conjuntamente com familiares e estudantes, visando a melhoria e a aceleração das aprendizagens de todos os conhecimentos escolares, com ênfase na leitura e na escrita, por parte de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, mas também primando pelo desenvolvimento social das mesmas.

Constatamos que o sucesso da educação em geral e das escolas investigadas em particular, depende da participação conjunta de toda comunidade escolar. As experiências observadas no contexto espanhol, onde se trabalha atualmente mais efetivamente com as concepções de Paulo Freire ou Freinet, se apresentam como mais que uma aposta, como uma oportunidade de equidade na era da informação para combater as situações de desigualdade em que se encontram, entre muitas pessoas, os indígenas e quilombolas. A difusão de tais experiências e adequação à realidade de poucos recursos das escolas investigadas, foram consideradas muito importantes para uma aplicação na escola brasileira.

6.1.3. Conclusão 3

Entender a valorização dada, bem como são tratadas, por cada uma das comunidades educativas, as questões de identidade, foi muito importante para uma compreensão do que realmente se deseja e se compreende como desenvolvimento do microsistema¹³⁷ de que fazem parte.

Por tudo desvendado, nas distintas fases da investigação, verificamos que a simetria com a sociedade pós-étnica, ou seja, alcançar uma forma justa da realização da Educação, adequada a cada contexto, onde se observe critérios de igualdade e de justiça, é um trabalho ainda apresentado “em migalhas”.

Nesse contexto, vemos que diante das propostas de novas práticas para as escolas, não se pode deixar de considerar uma melhor reflexão acerca do processo de sobreculturalidade como instrumento para expansão de consciência, do estudo, a partir da escola, de sistemas de negócios que proponham alternativas econômicas que favoreçam as pessoas, ou seja, gerar conhecimento sobre o empreendedorismo social e cultural, assim como a utilização de recursos pouco ou ainda não explorados e que contribuam para um melhor desempenho acadêmico e social dos alunos, transformando realidades, onde os Direitos Humanos serão de fato respeitados.

6.1.4. Conclusão 4

Verificamos que nas duas escolas a parte teórica é muitas vezes insignificante, senão nula, mas os instrumentos para uma boa prática não podem faltar e será o que motivará os alunos ao desempenho de um bom trabalho na escola.

A proposta de uma prática da sobreculturalidade, com a ideia de *codesarrollo*, representa o “olhar para o vizinho”, no caso experiências internacionais que poderão ser aplicadas às comunidades adequando às necessidades de cada uma.

E conforme nos orientava Freinet no como se fazer a prática, passamos a nos questionarmos sobre qual é, dentro de todas as novidades, o instrumento que pode oferecer imediatamente mais serviços com um mínimo de transtorno nos costumes das comunidades escolares? E, como no contexto brasileiro, desenvolver as escolas indígena

¹³⁷ Entenda-se os microsistemas, como os conjuntos de “normas” da escola que, sem muita ordem ou relação entre si, tratam de atender de forma concreta e particular, os anseios de todos que formam a comunidade educativa.

e quilombola de modo que não dependam de tantos recursos em suas práticas? Para superar esses desafios verificamos que para a escola quilombola, além de trazer o professor para mais próximo do aluno, mudando a disposição da mobília da classe, devemos já começar com algumas transformações técnicas com base em conselhos de Freinet.

Podemos começar a mudar a visão da escola como brincadeira., e então estimulando a criação da cooperativa escolar, entendendo esta como uma sociedade dos alunos, onde possam eles mesmos administrar a prática da vida escolar; outra técnica bastante positiva e que aos poucos tem sido resgatada em Espanha, é a criação de uma horta escolar, o que é possível no próprio espaço da escola, para o cultivo de verduras, flores, frutos, que possam ser utilizados na própria merenda escolar, enriquecendo-a; a elaboração do texto livre e Desenho livre podem estimular a criatividade sem necessidade de qualquer custo adicional por parte da escola; elaboração do livro da vida, atividade que contribuirá para o resgate da memória a partir das origens, e para a construção e fortalecimento da identidade; intercâmbio escolar inicialmente com a cultura indígena reforçará a concretude de uma verdadeira convivência entre culturas no município de Aquiraz que tem como uma característica marcante a multiculturalidade, e posteriormente no âmbito internacional; o estudo do meio local, com a realização de uma análise DAFO ajudará a compreender os pontos fortes e oportunidades, assim como as debilidades e ameaças presentes na escola, para fundamentar as novas práticas educativas; aulas-passeio de preferência com a presença de pessoas da família; organização de uma biblioteca na escola, podendo disponibilizá-la também para que a comunidade possa disfrutar; elaboração de um jornal escolar com uso dos computadores da escola e exploração do humor como recurso educativo, o que permitirá conhecer as práticas de letramento dos alunos e de suas famílias no que se refere à busca de informações de fatos cotidianos; realização de cursos de formação empreendedora e experimentação científica para o despertar das potencialidades dos alunos, assim como de suas famílias.

Na escola diferenciada, por sua vez, as necessidades são mais no sentido de entendimentos de gestão e inovações, assim que consideramos que as propostas de práticas que seriam melhor aproveitadas são: a criação da cooperativa escolar; o texto livre; os intercâmbios escolares, inclusive internacionais; as aulas-passeio; conferências

de alunos; elaboração do jornal escolar impresso e mural com exploração do humor como um recurso educativo; realização de uma formação empreendedora e experimentação científica para desenvolvimento da gestão dos distintos organismos da comunidade (Associação, Museu, Pousada, entre outros); continuidade da formação de cineasta indígena; formação de fotógrafos; e formação de guias turísticos.

Verificamos que no município se faz necessário o desenvolvimento de políticas públicas, com especial atenção para o tema da sobreculturalidade que é uma proposta, que pode nos ajudar a pensar e desenvolver projetos e muitas outras experiências educativas com resgate de costumes e tradições, reconstruindo uma escola melhor para os indígenas e quilombolas. Além disso, merece que se dê atenção para recursos abundantes no estado do Ceará e pouco explorados no ambiente escolar, principalmente nas escolas diferenciadas e quilombolas, como é o caso do humor.

6.1.5. Conclusão 5

Na prática das duas escolas percebemos que as pedagogias de Paulo Freire e Freinet são muito pouco exploradas, o que se evidencia mais ainda pelo fato de tanto a educação quilombola como a educação diferenciada, terem por base o interculturalismo, para o qual a Escola Popular muito contribuiu para a articulação entre processos educativos e os contextos sócio-culturais dos referidos processos, considerando professores e alunos (indígenas e quilombolas) o eixo central das ações pedagógicas.

No caso da Escola Quilombola, é marcante a presença de características da escola tradicional na relação professor / aluno. Até mesmo com a leitura do PPP percebemos a posição que chamamos de triângulo isósceles representada pela Figura 9 e que mostra a distância entre professor e aluno, com o primeiro numa posição de superioridade. O conservadorismo ali observado, representa um apelo à modernização, de acordo com as críticas que fazia Freinet, nesse sentido. Falta, portanto, a interação entre os sujeitos das relações pedagógicas, o que se enfatiza e estimula na concepção freiriana.

Desde uma perspectiva *etic* consideramos que o modelo as técnicas Freinet, tem uma relação estreita com o empreendedorismo, especialmente nas dimensões que chamamos de intra-empendedor, e empendedor social, porém assim como se mostrou um problema tanto numa escola como na outra, a necessidade de

conhecimentos sobre cooperativas, o tema do empreendedorismo segue na mesma direção.

Referências Parcial – Parte III

- (Conae), C. N. (2010). Documento final: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília : MEC.
- Aguilera Urquiza, A. H. (2014). *Formação de Educadores em Direitos Humanos*. Campo Grande: Ed. UFMS.
- Antón, E. F. (Ago.-Dez de 2015). COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y SUS CONTEXTOS DE ORIGEN. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, v. 5 (n. 11), 211-223.
- Aparício, J. M. & Delgado, M. B. (2014). *La Educacion Intercultural en la formación universitaria europea y latinoamericana* (1a ed.). Segovia: ITAMUD-FIFIED.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo (Edição revista e atualizada)*. (Edições 70 ed.). Lisboa.
- Brasil, M. d. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, Brasil: MEC, SEB, DICEI. doi:ISBN:978-857783-136-4
- Brilhante de Lima, M. (2011). Um passado em traços: charge e a produção de sentido sobre a Administração popular de Fortaleza (1985-1988) - Dissertação de Mestrado. Fortaleza.
- Cançado Trindade, A. A. (2014). A Proteção dos Vulneráveis como Legado da II Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993-2013). Fortaleza: BDH/IIDH/SLADI.
- Couto, S. F. (2008). *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. Brasília, DF: Líber Livro.
- Díaz Tepepa, G. (2004). "Escuela, familia y comunidad rural en la formación para el trabajo. La ruralidad en México". En A. B. Espina, *Familia, educación y Diversidad Cultural. Antropología en Castilla y León e Iberoamérica*, VI. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Fernández Solís, J. D. (1999). "Hacia una pedagogía del humor". *Rev. Ñaque: teatro, expresión educación*, n°9, 14-15.

- García, A. M. (Mayo-agosto de 2006). Los maestros freinetianos de las Hurdes durante la II República. Noticias documentadas. *Revista de Educación*, 340, pp. 493-521.
- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad social deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández Díaz, J. M. (1985). “Literatura de cordel e historia de la educación – Aproximación metodológica” . *SISENES JORNADES D’HISTORIA DE L’EDUCACIÓ PARA LOS PAISOS CATALANES: COMUNICACIONES*, 69 - 75. Barcelona: Luis Pellicen.
- Hernández Díaz, J. M. (2015). *La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo (1ª ed.)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Herrero Muñoz cobo, B. & S. (2000). Codesarrollo: alternativa para la gestión de migraciones y desarrollo. Apuntes para la reflexión y el debate. In Comunicación presentada en el II Congreso de la Migración de la Universidad de Comillas. Madrid.
- Hilaire Ndong, N. y. (2015). “Las Caricaturas de Lybek como alternativa para una prensa pedagógica en Gabón”. En J. M. Hernández Díaz, *La Prensa de los Escolares y Estudiantes Su Contribución al Patrimonio Histórico Educativo*. (1ª ed., pp. 815-827). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2015). LA ACCIÓN EDUCATIVA COMO COMPROMISO ÉTICO. *Participación Educativa*, 19-27.
- Jáuregui, E. (2007). *El sentido del humor; manual de instrucciones*. Madrid: Integral.
- Jáuregui, E. (2003). El sentido del humor como recurso pedagógico: hacia una didáctica de las didácticas. ISSN:1577-0338, 143-157. Pulso.
- Luce, M. B. (2004). *Gestão Democrática escolar*. Disponible en: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ge/meio.htm>>. Acceso en: 10 jun. 2007.
- Márz, F. (1967). *El humor en la educación*. Salamanca: Sígueme.

- Oliveira, M. K. (2006). *Coleção Grandes Educadores Lev Vygotsky*. São Paulo: PAULUS.
- Paschoal, C. D. (2005). *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Valério, D. M. (2015). A INTRACULTURALIDADE NAS COMUNIDADES INDIGENAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA - CE, BRASIL; DA INTRA PARA O DESENVOLVIMENTO E SOBRECULTURALIDADE. *Tese Doutoral*. Salamanca, Espanha.
- Valerio, D. M. (2015). Toré - Corpos em movimento na construção da identidade. Em A. A. Ángel-B. Espina Barrio, *Cuerpo, Espacio y Cultura en Iberoamerica* (p. 104 a 109). Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León.
- Valério, R. M. (2016). A influencia de Pestalozzi nas pedagogias de Celestin Freinet e Paulo Freire: utopias que nos fazem caminhar. En J. M. (Coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp. 4533-462). Salamanca: Aquilafuente. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Vergana, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.

Referências

- ABA. (1994). Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais. Brasília: mimeo.
- Aguilera Urquiza, A. H. (2014). *Formação de Educadores em Direitos Humanos*. Campo Grande: Ed. UFMS.
- Aguirre, A. (1997). *Cultura e identidad cultural Introducción a la Antropología*. Barcelona: Ediciones Bardenas.
- Albagli, S. M. (2002). Capital social e empreendedorismo local. Proposição de políticas para a promoção de sistemas produtivos locais de micro, pequenas e médias empresas: Rede de sistemas produtivos e inovativos locais. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Ander-Egg, E. (2009). *Aproximaciones al problema de la cultura, como respuesta al problema de la vida*. Buenos Aires- Mexico: Lumen Hymanitas.
- André, M. E. (1997). *Tendências atuais da pesquisa na escola* (Vol. 23). Campinas: Cadernos do CEDES.
- Antón, E. F. (Ago - Dez de 2015). COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y SUS CONTEXTOS DE ORIGEN. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, v. 5(n. 11), 211-223.
- Antunes, R. B. (jan./dez. de 2005). Direitos Fundamentais e Direitos Humanos: a questão relacional. *Rev. Esc. Direito, Pelotas*, v. 6(n. 1), 331-356.
- Aparici, R. & García-Matilla, A. (1989). *Lectura de Imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aparício, J. M. (2011). *Interculturalidade, Educación y Plurilingüismo en América Latina*. (Dir.) Madrid: Junta de Castilla y Leon.
- Aparício, J. M. & Delgado, M. B. (2014). *La Educacion Intercultural en la formación universitaria europea y latinoamericana* (1a ed.). Segovia: ITAMUD-FIFIED.
- Aristóteles. (2004). *A Política*. São Paulo: Nova Cultural.

- Arruti, J. M. (1997). A emergência dos "remanescentes": notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, 3(2), 7-38.
- Badalá, V. (2004). Vamos a andar: educación popular y diversidade cultural en contextos de pobreza. En A. B. Espina, *Familia, Educación y Diversidad Cultural. Antropología en Castilla y León e Iberoamérica*, (Vol. VI). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo (Edição revista e atualizada)*. (Edições 70 ed.). Lisboa.
- Barth, F. (1998). *Grupos étnicos e suas fronteiras*. (2. ed.). São Paulo: UNESP.
- Bobbio, N. (1987). Estado, governo, sociedade; por uma teoria geral da política. (M. Aurélio, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Boleiz Junior, F. (2012). FREINET e FREIRE Pcesso Pedagógico como Trabalho Humano. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Bonini, L. (2009). Sociedade pós-étnica, diversidade e direitos humanos: Esboço de uma reflexão. *Scientia FAER, Volume 1, 2º Semestre*. (Ano 1).
- Bourdieu, P. (1997). Sobre a televisão: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos. Zahar.
- Bourdieu, P. (2004). Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil, M. d. (2013). *Diretrizes Curriculafres Nacionais da Educação Básica*. Brasília, Brasil: MEC, SEB, DICEI. doi: ISBN:978-857783-136-4
- Brasil, M. d. (2017). *Censo Escolar da Educação Básica Notas Estatísticas*. Brasilia - DF: Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1996). Estatuto do Índio Decreto1775.
- Brasil. (1996). Estatuto do Índio Portaria 14.
- Brasil. (20 de Novembro de 2003). Decreto nº 4887, de 20 de Novembro de 2003.
- Brasil. (23 de Setembro de 1999). Lei nº 9.836.

- Brilhante de Lima, M. (2011). Um passado em traços: charge e a produção de sentido sobre a Administração popular de Fortaleza (1985-1988) - Dissertação de Mestrado. Fortaleza.
- Burbules, N. (2012). *El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. In: Parte I La formación de los educadores en la intersección del aprendizaje ubicuo, el cosmopolismo y la indigeneidad. Encuentros sobre Educación, Encounters/Encuentros/Rencontres on Education , Vol.13.*
- Burbules, N. C. (2012). *El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. Encuentros, University of Illinois, Urbana (Vol. 13). Estados Unidos: Champaign.*
- Caggiano, M. H. (2009). A educação: direito fundamental. En N. B. Ranieri, *Direito à Educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: EDUSP.
- Canclini, N. G. (2006). *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: GEDISA.
- Candau, V. M. (2008). A diferença está no chão da escola. *Anais IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Candau, V. M. (2008). Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação, 13(n.37)*.
- Cançado Trindade, A. A. (2014). A Proteção dos Vulneráveis como Legado da II Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993-2013). Fortaleza: BDH/IIDH/SLADI.
- Cedefop (2010). “¿Vamos por buen camino?”. Desajuste de competencias en Europa. Nota informativa, junio. Disponible en http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9023_es.pdf.
- Christian Aid. (Abril de 2012). “*El Escandalo de la desigualdad en America Latina y el Caribe*”. *Un informe de Christian Aid*.
- Comparato, F. K. (2003). *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. (Vol. 3 ed.). São Paulo: Saraiva.

- Conae, C. N. (2010). Documento final: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília : MEC.
- Couto, S. F. (2008). *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. Brasília, DF: Líber Livro.
- De la Torre Cruz, T. (2016). "IMPACTO DE LA EDUCACIÓN EN LA CULTURA DEL EMPRENDIMIENTO: ESTUDIO CUALITATIVO". *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología. 2.1*, 117-128.
- Díaz Tepepa, G. (2004). "Escuela, familia y comunidad rural en la formación para el trabajo. La ruralidad en México". En A. B. Espina, *Familia, educación y Diversidad Cultural. Antropología en Castilla y León e Iberoamérica, VI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Dornelas, J. C. (2009). *Empreendedorismo corporativo*. Brasil: Elsevier.
- Ervin, G. (2006). *Estigma, la identidad social deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Española, C. (1978). de 6 de diciembre.
- Espina, A. B. (2006). *Conocimiento local, comunicación e Interculturalidad*. (F. Nabuco, Ed.) Recife: Editora Massangana.
- Fernández S., J. D. & García C., J. (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Fernández S., J. D. (1999). "Hacia una pedagogía del humor". *Rev. Ñaque: teatro, expresión educación, n°9*, 14-15.
- Ferreira, H. F. & Gignoux, J. (2008). En el context de la desigualdad de oportunidades.
- Ferreira, H. F. & Gignoux, J. (2008). En el context de la desigualdad de oportunidades.
- Fioravanti, M. (2003). *Los Derechos Fundamentales*. Madrid: Trotta.
- Fonseca-UNISINOS, J. A.-U. (2012). A chegada dos desiguais à escola: novas formas de inclusão/exclusão. *IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul*.

- Frantz, W. (2003). Educação para o Cooperativismo: a experiência do Movimento Comunitário de Base de Ijuí. Educação cooperativa e suas práticas. Brasília, DF: SESCOOP, 59-108.
- Franz Boas. (2008). *Franz Boas: textos de antropología*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Freinet, C. (1969). *Para uma escola do povo*. Lisboa (Portugal): Editorial Presença.
- Freinet, C. (1974). *Las invariantes pedagógicas*. Madrid, España: Laia.
- Freinet, C. (1975). As técnicas Freinet da Escola Moderna (Vol. 4. ed). Lisboa (Portugal): Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1975). La formación de la infancia y de la juventud, Biblioteca de la Escuela Moderna - BEM . Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1976). *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freinet, C. (1976). *Modernizar la escuela*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freinet, C. (1984). Técnicas Freinet de la escuela moderna. Madrid: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Freinet, C. (1998). A Educação do Trabalho. (M. E. Pereira, Trad.) São Paulo: Fontes.
- Freinet, C. (2001). Para uma Escola do Povo. São Paulo: Martins Fontes.
- Freinet, C. (2004). Pedagogia do bom senso. (Vol. 5. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Freinet, E. (1977). Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona: Laia.
- Freinet, E. (1978). Nascimento de uma pedagogia popular. Lisboa: Estampa.
- Freinet, E. (1978). *La Trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet* . Barcelona: GEDISA.
- Freinet, E. (1979). O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Freire, A. M. (2002). Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. (9. ed). São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. (32ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1968). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Freire, P. (1984). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Educação como prática da liberdade*. (Vol. 16. ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Pedagogia de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. (Vol. 32. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, W. R. & Jabbour, C. J. (2011). UTILIZANDO ESTUDO DE CASO(S) COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA QUALITATIVA: BOAS PRÁTICAS E SUGESTÕES. *ESTUDO & DEBATE*, v. 18 (n. 2), p. 07-22.
- García Madrid, A. (Mayo-Agosto de 2006). Los maestros freinetianos de las Hurdes durante la II República. *Notícias documentadas. Revista de Educación*, 340, pp. 493-521.
- García Madrid, A. (2000). *Educación Utopía Educación Realidad*. Salamanca: KADMOS.
- García, E. G. (2003). “Bartolomé de las Casas y los Derechos Humanos”. En: M. M. Mendez. *Los Derechos Humanos en su origen. La República Dominicana y Antón de montesinos*. (págs. 81-114). Salamanca: Editorial San Esteban.
- Geertz, C. (1998). O Saber local: fatos e leis em uma perspectiva comparativa. En: O saber local: novos ensaios de Antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Vozes.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad social deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gohn, M. d. (2008). *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais. ONGs e redes solidárias*. (2. ed.). São Paulo: Cortez.
- Gómez, M. L. (2011). *Interculturalidad, religión y género hacia la tolerancia. Interculturalidad, Educación y plurilingüismo en América Latina*. Madrid: Pirámide.
- Gondar, M. (2003). *¿Que é a antropología aplicada?* Santiago de Compostela: Departamento Filosofía/Antropología Social.
- Gusmão, N. (1995). *Os Direitos dos Remanescentes de Quilombos. Cultura Vozes* (Vol. nº 6). São Paulo: Vozes.
- Haddad, S. (2008). *Exclusão social*.
- Hall, S. (2005). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Hammersley M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Harris, M. (2011). *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Hernández Díaz, J. M. (1985). "Literatura de cordel e historia de la educación – Aproximación metodológica". *SISENES JORNADES D'HISTORIA DE L'EDUCACIÓ PARA LOS PAISOS CATALANES: COMUNICACIONES*. 69 - 75. Barcelona: Luis Pellicen.
- Hernández Díaz, J. M. (2016). *Influencias en la Educación Española e Iberoamericana*. Salamanca: Aquilafuente, Ediciones Universidad Salamanca.
- Hernández Díaz, J. M. (2015). *La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo* (1ª ed.). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Díaz, J. M. & Hernandez Huerta, J. L. (2010). Cuadernos escolares y técnicas Freinet en España durante la guerra civil (1936-1939). En J. Meda, D. Montino, & S. R. (edits.), *School exercise books. A complex source for a*

- History of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries (págs. 769-792). Macerata: Edizioni Polistampa.
- Hernández Díaz, J. M. & Hernandez Huerta, J. L. (2007). Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España (1926-1939). *Foro de Educación*(n. 9), 169-202.
- Hernández Díaz, J. M. & Hernandez Huerta, J. L. (2012). Freinet en España (1926-1936). *Hist. Educ. (Online)*, v. 16(n. 36), 11-44.
- Hernandez Huerta, J. L. (2005). La influencia de Celestin Freinet en España durante la década de 1930: maestros, escuelas y cuadernos escolares. Salamanca: Anthema.
- Hernandez Huerta, J. L. & Sánchez, L. B. (2009). La Influencia de Celestin Freinet en España durante la década de 1930. Fuentes, bibliografía, líneas de investigación. *Papeles Salmantinos de Educación*(Núm. 13), 121-167.
- Herrero Muñoz cobo, B. & S. (2000). Codesarrollo: alternativa para la gestión de migraciones y desarrollo. Apuntes para la reflexión y el debate. In *Comunicación presentada en el II Congreso de la Migración de la Universidad de Comillas*. Madrid.
- Hilaire Ndong, N. y. (2015). “Las Caricaturas de Lybek como alternativa para una prensa pedagógica en Gabón”. Em J. M. Hernández Díaz, *La Prensa de los Escolares y Estudiantes Su Contribución al Patrimonio Histórico Educativo*. (1ª ed., pp. 815-827). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hollinger, D. A. (2000). *Postethnic America: beyond the multiculturalism. Revised and updated*. New York: Basic Books.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2015). LA ACCIÓN EDUCATIVA COMO COMPROMISO ÉTICO. *Participación Educativa*, 19-27.
- Jáuregui, E. (2007). *El sentido del humor; manual de instrucciones*. Madrid: Integral.
- Jáuregui, E. (2003). El sentido del humor como recurso pedagógico: hacia una didáctica de las didácticas. ISSN:1577-0338, 143-157. Pulso.
- Juliano Peroza, C. S. (2014). Paulo Freire e a Diversidade Cultural: contribuições para uma educação transcultural. En A. P. Elcio Cecchetti, *Educação e Diversidade Cultural tensões, desafios e perspectivas* (págs. 123-146). Blumenau: Editora da Furb.

- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Kymlicka, W. (1989). Liberal individualism and liberal neutrality. *Ethics*, 99 (4), 883-905.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: PAIDÓS.
- Ladeira, M. I. (2001). Espaço Geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso. Doutorado. Programa de Geografia Humana. USP.
- L'Educateur: Revista de la Pedagogía Freinet. (Mensual). (Febrero de 1969). 216, págs. Marsella.
- Lévi-Strauss, C. (1981). *La identidad*. Madrid: Petrel.
- Lopez, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolivia : FRUNPOEIB, Plural Editores. doi: ISBN 978-99954-1-248-7
- Luce, M. B. (2004). Gestão Democrática escolar. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ge/meio.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2007.
- Luis Rico, I., M., Gañán Adánez, Á., Palmero Camara, C., Jiménez Eguizábal, A., & De la Torre Cruz, T. (2013). Formación universitaria para mayores: innovación curricular y competencias emprendedoras. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.
- Luis Rico, I., Palmero Camara, C., De la Torre Cruz, T., Ruiz Palomo, E., Corbí Santamaria, M., Sánchez Iglesias, A. I., & Eguizábal, A. J. (2016). Redes de emprendimiento: percepción y efectos en la cultura emprendedora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Revista INFAD de Psicología., 2(1), 183-196.
- Luño, A. P. (1999). *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*. (6ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Magalhães, J. L. (2000). *Direitos Humanos (sua história, sua garantia e a questão da indivisibilidade)*. São Paulo: Editora Juarez.

- Malinowski, B. (1978). *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Rio de Janeiro: Abril Cultural.
- Martins, F. J. (2003). *Dignidade da Pessoa Humana: Princípio Constitucional Fundamental*. Curitiba: Juruá Editora.
- Márz, F. (1967). *El humor en la educación*. Salamanca: Sígueme.
- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo crítico* (3ª ed.). (I. P. Freire, Ed.) São Paulo: Cortez.
- Mead, M. (1980). *Cultura y compromiso* (2ªed.). Barcelona: Editorial Gediza.
- Miranda, J. (2000.). *Manual de Direito Constitucional*. (Vol. 3 ed.). Coimbra: Coimbra editora.
- Mitsue, M. (2001). *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular.
- Montes Pérez, C. (2004). Educación, modelos familiares y antropología. Retos para una sociedad multicultural en la comarca del Bierzo. En A. B. Espina, *Familia, Educación y Diversidad Cultural. Antropología en Castilla y León e Iberoamérica* (VI ed.). Ediciones Universidad de Salamanca y los autores.
- Moreira, A. F. (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões*. *Revista Brasileira de Educação*, 65-153.
- Moya, R. (2009). *La interculturalidad para todos en América Latina. Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas, 1799*.
- Munhóz, A. R. (2016). *Mobilización contra Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid. Tese Doutoral. Salamanca, Espanha.
- Muratt, R. F. (2015). *O pensamento pedagógico de Célestin Freinet na era das revoluções*. Fortaleza, Ceará, Brasil: Repositorio da UFC.
- Novaes, S. C. (2008). Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico. *Mana - On line version ISSN 1678-4944*, 455-475 V.14 N°2.

- Nóvoa, A. (1996). Paulo Freire. En: J. Houssaye. *Pédagogies Contemporains. Formation des Enseignants*. Paris: Armand Colin/Masson.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid, España: Katz discusiones. doi: ISBN 978-84-92946-17-4
- Ochoa Hidalgo, J. (2009). Cuaderno sobre codesarrollo. Guía de orientaciones prácticas. Madrid: Cideal.
- Oliveira, A. D. R. (2006). O conceito “Exclusão” na literatura educacional brasileira: os primeiros 25 anos (1974-1999). *História da Educação, Pelotas*, (19), 131-159.
- Oliveira, M. K. (2006). *Coleção Grandes Educadores Lev Vygotsky*. São Paulo: PAULUS.
- Opas, S. – O. (1998). La Salud en las Américas. Washington, D.C. *vol. 1*, p. 368p.
- Palacios, J. (1978). La cuestión escolar. Barcelona: Laia.
- Pando Ballesteros, M. d. (2016). Educación en Derechos Humanos. La Aportación de La Universidad de Salamanca. En M. d. Ballesteros, A. M. Ramírez, & P. G. Rodríguez, *Pasado y Presente de los Derechos Humanos. Mirando al futuro* (págs. 65-81). Madrid: Catarata.
- Paschoal, C. D. (2005). Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Paulino, A. D. (2014). ENTRE IMAGENS E AUTOIMAGENS: a construção piscossocial da(s) identidade(s). En: E. C. (Organizadores). *EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: tensões, desafios e perspectivas* (pp. 17-39). Blumenau: Edifurb.
- Pellón, E. G. (2010, March 23). Introducción a la Antropología Social y Cultural (2010). Retrieved July 06, 2017, from OCW Universidad de Cantabria Web site: <http://ocw.unican.es/humanidades/introduccion-a-la-antropologia-social-y-cultural>.
- Pereira, L. C. (2014). Desenvolvimento, Progresso e Crescimento Econômico. *Lua Nova*, 93: 33-60.

- Pereira, L. T. (mai de 2003). "Educação para o Desenvolvimento: evolução histórica do conceito". *Revista Forum DC - Desenvolvimento e Cooperação*, (2), 2.
- Pereiro, X. (2005). *A Antropologia Aplicada e as suas perspectivas*. CETRAD-Centro de Estudos Transdisciplinares para o Desenvolvimento.
- Reis, J. J. (1996). *Liberdade por um fio: história do quilombo no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rose A. Lopes. (2010). *Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas*. Rio de Janeiro; São Paulo: Elsevier; SEBRAE.
- Rosinski, P. (2008). *Coaching Across Cultures – new tools for leveraging national, corporate and Professional differences*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Rubio, V. L. (1998). *Introducción a la Teoría de los Derechos Humanos: Fundamento. Historia. Declaración Universal de 10 de diciembre de 1948*. Madrid: Civitas.
- Rust, V. D. (2004). *Foreign influences in educational reform*. En: H. (ERTL, *Cross-national attraction in education*. Oxford: Symposium Books.
- Saviani, D. (2008). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. (Vol. 2ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Siqueira, D. P. (06 de 2009). "Direitos fundamentais: a evolução histórica dos direitos humanos, um longo caminho". *Âmbito Jurídico*, XII, 61.
- Sirgado, A. P. (1980). *Uma pedagogia para o menor "marginalizado"*. *Educação e sociedade*, 47-61.
- Sousa, R. S. (2001). *Direitos Humanos através da História recente em uma perspectiva antropológica*. En: &. Novaes, R. R. *Antropologia e Direitos Humanos* (págs. págs. 47-61). Niteroi: Eduff.
- Sposati, A. (2001). *Desafios para fazer avançar a política de assistência social no Brasil*. *Revista Serviço Social e Sociedade*, 22(68), 54-82.
- Tiana, A. (2009). *Presentación*. En: M. M. (coord.). *Educación internacional*. (págs. 9-12). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Trujillo, M. A. (2013). *Pedagogía cooperativa. La distribución espacial de los elementos del aula como indicador del paradigma educacional*. En: S. P. María

- Rosa Nuño Gutiérrez, Enseñar para la vida (págs. 61-83). Colima, Col., México: Universidad de Colima.
- Unesco. (maio de 2005). Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação.2005-2014. *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - OREALC*, pág. 120.
- Valério, D. M. (2015). A INTRACULTURALIDADE NAS COMUNIDADES INDIGENAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA- CE, BRASIL; DA INTRA PARA O DESENVOLVIMENTO E SOBRECULTURALIDADE. *Tese Doutoral*. Salamanca, Espanha.
- Valério, D. M. (2015). Toré - Corpos em movimento na construção da identidade. Em A. A. Ángel-B. Espina Barrio, *Cuerpo, Espacio y Cultura en Iberoamerica* (p. 104 a 109). Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León.
- Valério, R. M. (2015). *Empreendedorismo: como criar novos negócios* (1. ed., v.1.). Fortaleza: Faculdade Ateneu.
- Valério, R. M. (02 de Julho de 2014). Aquiraz: Uma Cidade Multicultural rumo à Interculturalidade. TFM Aquiraz: Uma Cidade Multicultural rumo à Interculturalidade. Salamanca, Salamanca, Espanha: Universidad de Salamanca.
- Valério, R. M. (2016). A influencia de Pestalozzi nas pedagogias de Celestin Freinet e Paulo Freire: utopias que nos fazem caminhar. En: J. M. (Coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp. 4533-462). Salamanca: Aquilafuente. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Valério, R. M. & Valério, D. M. (19-20 de junho de 2015). APEC 215 NO BRASIL: MÍDIA, MOVIMENTOS SOCIAIS E REPERCUSSÕES. XX Seminário Acadêmico da APEC O impacto das novas mídias sociais na produção acadêmica interinstitucional entre Catalunha e América Latina. Barcelona, Catalunha, Espanha: APEC. doi: ISBN: 978-84-606-8012-3
- Vega Gil, L. (2011). La Educación Compara e Internacional. Procesos históricos y dinámicas globales. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.

- Vergana, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Vicario, L. (2013). Cultura, multiculturalismo e interculturalidad en Castilla y León: contextualización, evolución y redefinición. In: *Identidades en Castilla y León (Algunas claves)*. Diputación de Salamanca, Salamanca: Instituto de las Identidades.
- Wolffgang, T. (2010). *Cultura Quilombola na Lagoa da Pedra, Arraias – TO*. (Vol. 146.). Brasilia: Edições Especiais da Editora do Senado Federal.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3 ed.). Porto Alegre: Bookman.

Apêndices

Apêndice I. QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA – USAL



Doutorado em Educação

O presente questionário tem por finalidade avaliar as práticas das escolas indígena e quilombola do município de Aquiraz, Ceará, na visão dos professores, para a melhora

Identidade	NE	E	1	2	3
-------------------	----	---	---	---	---

e/ou implantação de novas práticas com abordagem de Direitos Humanos, cooperação e empreendedorismo, tendo como veículo as pedagogias de Paulo Freire e Freinet.

Após traçar seu perfil, responda às perguntas que seguem, de acordo com a existência e o grau de importância das sub-categorias para a renovação das práticas do dia-a-dia da sua escola, marcando uma opção em cada quesito, conforme a legenda.

N = Não Existe (NE)
E = Existe (E)

1 = Nenhuma importância (NI)
2 = Pouca importância (PI)
3 = Muita importância (MI)

GÊNERO *

- Homem
 Mulher

ÂMBITO *

- Urbano
 Rural

A QUE GRUPO CULTURAL VOCÊ PERTENCE?

Branco () Afrodescendente / Quilombola () Indígena () Outro ()

IDADE *

- 10-15
 16-20
 21-25
 26-30
 31-35
 35-40
 MAIS DE 40

1	Importancia da Identidade					
2	Cumprimento dos Direitos					
3	Autoreconhecimento					
4	Valorização no PPP					
5	Enfrenta preconceitos					
6	Modelo educacional distinto					
Método Paulo Freire e Freinet		NE	E	1	2	3
7	Aparece no PPP					
8	Conhecimento sobre as pedagogias de PF e F					
9	Existe Cooperação Escolar					
10	É trabalhada a autonomia					
11	Trabalha-se a motivação e criatividade					
12	Há valorização do trabalho					
Educação para o Desenvolvimento		NE	E	1	2	3
13	Perspectivas intra, multi, inter e transcultural					
14	O PPP contempla EDH					
15	Se pratica EDH					
16	O PPP passa por adequações periodicamente					
17	Conhecimento sobre empreendedorismo					
18	Práticas de conscientização (Valores)					
Questões Abertas						

- 19 Existe uma gestão democrática na escola?
- 20 Quantos professores são indígenas ou Quilombolas?
- 21 Que práticas tem na escola de EDH?
- 22 Na sua opinião se deve trabalhar Empreendedorismo?
- 23 Na sua opinião é importante a cooperação?
- 24 O que se trabalha de valores?
- 25 Como você se define?
- 26 Você conhece o PPP da escola?
- 27 O PPP já foi alterado alguma vez?
- 28 Você participa de atividades com os alunos fora da escola?
- 29 Que contribuição você acha que a escola dá para a comunidade?
- 30 Você sente motivação por parte dos alunos?

Apêndice II. QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA – USAL



Doutorado em Educação

O presente questionário tem por finalidade avaliar as práticas das escolas indígena e quilombola do município de Aquiraz, Ceará, na visão dos alunos, para a melhora e/ou implantação de novas práticas com abordagem de Direitos Humanos, cooperação e empreendedorismo, tendo como veículo as pedagogias de Paulo Freire e Freinet.

Após traçar seu perfil, responda às perguntas que seguem, de acordo com a existência e o grau de importância das sub-categorias para a renovação das práticas do dia-a-dia da sua escola, marcando uma opção em cada quesito, conforme a legenda.

N = Não Existe (NE)
E = Existe (E)

1 = Nenhuma importância (NI)
2 = Pouca importância (PI)
3 = Muita importância (MI)

GÊNERO *

- Homem
 Mulher

ÂMBITO *

- Urbano
 Rural

A QUE GRUPO CULTURAL VOCÊ PERTENCE?

Branco () Afrodescendente / Quilombola () Indígena () Outro ()

IDADE *

- 10-15
 16-20
 21-25
 26-30
 31-35
 35-40
 MAIS DE 40

Identidade		NE	E	1	2	3
1	Importância da Identidade					
2	Autoreconhecimento					
3	Modelo educacional distinto					
Método Paulo Freire e Freinet		NE	E	1	2	3
4	Realização de trabalhos em equipe					
5	Sua opinião é considerada na escola					
6	Os professores conversam sobre os problemas da comunidade					
7	Participação em atividades extracurriculares					
8	Na escola tem horta					
Educação para o Desenvolvimento		NE	E	1	2	3
9	Interação com as outras culturas do município					
10	Nas aulas falam sobre EDH e cooperação					
11	Estudam sobre Empreendedorismo					
12	Aprender coisas para usar na vida em comunidade					
13	Pais, professores e alunos participam nas decisões da escola					
Questões Abertas						

- 14 Quantos professores são indígenas ou Quilombolas?
- 15 Fale sobre você.
- 16 O que você mais gosta e o que menos gosta na escola?
- 17 Seus pais vão com frequência na escola?
- 18 Dê exemplo daquilo que aprendeu na escola e utiliza na comunidade.
- 19 Quais as atividades extracurriculares que você participa?
- 20 Você trabalha? Comente o que faz durante o dia.

Apêndice III. TESTE PARA PROFESSORES

10 INVARIANTES DE FREINET



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA – USAL



Doutorado em Educação

O presente teste tem por finalidade permitir que os professores avaliem suas práticas pedagógicas relacionadas com a própria motivação e a dos alunos, bem como com as técnicas pedagógicas aplicáveis para uma efetiva prática de cooperação escolar e de valorização dos Direitos Humanos (invariantes 3,9,10a, 10b, 18, 21, 24, 27, 28 e 30).

Aplicamos a técnica semáforo (**SEGUIR**, **PENSAR** e **PARAR**) assim que é necessário responder às perguntas que seguem, de acordo com o código pedagógico abaixo:

- **luz verde** para as práticas que concordem com estas invariantes, dentro das quais podem atuar sem apreensão, tendo em vista que estejam seguros de alcançar um êxito reconfortante;

- **luz amarela** para as práticas que, em certas circunstâncias, podem ser beneficiadas, mas que correm o risco de ser perigosas e até as quais não devem avançar se não é com prudência na esperança de superá-las logo.

- **luz vermelha** para as práticas que não se ajustem a estas invariantes e que, portanto, será necessário abolir o antes possível;

“Invariantes Pedagógicas”	Perguntas	Código Pedagógico
Invariante 3. O comportamento escolar de uma criança está em função de seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.	1. Se dedica a investigar as razões do comportamento “rebelde” de alguns alunos?	Insisto em conversar com eles sobre as razões psicológicas, psíquicas ou sociais de comportamentos perturbados.
		Acredito que conversas funcionem, mas nem sempre tenho tempo para isso.
		Me comporto como um pedagogo tradicional, sem levar em conta as dificuldades individuais dos alunos.
Invariante 9. É necessário que motivemos o trabalho.	2. Motivias os teus alunos?	Procuo trabalhar com atividades motivadoras as quais os alunos se entregam totalmente.
		Trabalho com atividades não muito intensas buscando influenciar com um novo espírito.
		Trabalho com atividades rotineiras nas escolas.

Invariante 10a. Todo indivíduo quer ter êxito. O fracasso é inibidor, destruidor do impulso e do entusiasmo.	3.Você se considera um animador de sua turma?	Sempre tento ajudar a meus alunos. Procuo evitar o fracasso. O fracasso do aluno não tem relação com meu trabalho.
Invariante 10b. Não é o jogo, que é natural da criança, senão o trabalho.	4.Valorizas o trabalho em suas aulas?	Capacito meus alunos através de um trabalho sério, com objetivos a se cumprir. Procuo que trabalhem de acordo com seus objetivos, mas também que realizem tarefas que lhes são impostas. As atividades dos meus alunos não são trabalhos sérios.
Invariante 18. Ninguém, criança ou adulto, gosta do controle e do castigo, e sempre os consideram uma ofensa a sua dignidade, sobretudo quando se exercem em público.	5.Você considera que tem uma atitude de incentivo a seus alunos?	Adoto uma atitude de ajuda sempre. Pouco a pouco venho adotando atitudes de ajuda. Mantenho os velhos princípios de correções e sanções. Gosto dos destaques com tinta vermelha.
Invariante 21. A criança gosta do trabalho individual ou do trabalho de equipe dentro de uma comunidade cooperativa.	6.Num trabalho em equipe...	...organizo as tarefas individualizando-as. ...tento que trabalhem com divisão de tarefas. ...persisto na organização tradicional de equipe.
Invariante 24. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, ou seja, a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.	7.Praticas a cooperação escolar?	Totalmente Parcialmente Mantenho todo poder.
Invariante 27. A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.	8.Contribuis para o desenvolvimento de uma verdadeira democracia?	Com esforço, procuro organizar a democracia na escola. Alguma coisa faço para ter uma escola democrática. Defendo uma escola autoritária.
Invariante 28. Só é possível educar dentro da dignidade. Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança, devendo esta ter respeito aos seus professores.	9.Qual sua atitude frente ao provérbio: “Não faça aos outros o que não quer que façam a ti”?	É regra na minha classe. Tento que meus alunos o adotem. Defendo que o outro é o outro e só.
Invariante 30. É preciso ter esperança otimista na vida.	10.Acreditas que é possível transformar o mundo e que seu trabalho é fundamental para isso?	Essa esperança é minha maior motivação. Tento me convencer e convencer meus alunos disso. Vejo muitos obstáculos.

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice IV. Autorização/TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA – USAL



Doutorado em Educação

Autorização:

Eu, _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário ou de seu representante legal

Assinatura de uma testemunha

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Dados do pesquisador:

Nome: Racquel Valério Martins

Endereço: Calle Álvaro Gil nº 27 1º E, Salamanca- Es CEP: 37006

Telefone:(034) 673602116

Endereço eletrônico: racquelvm@gmail.com

Apêndice V. Atividade conhecendo Paulo Freire e o que são os “núcleos geradores”

Dinâmica para apresentação de Paulo Freire nas Escolas Quilombola e Indígena



PAULO FREIRE

Alguém sabe quem é Paulo Freire?

Que idade acreditam que tenha?
Vamos descobrir?

- Nasceu em 1921

Que ano estamos?

- 2016 – 1921 = ?

Sua idade se assemelha a de algum familiar nosso?

Podemos aprender algo com alguém dessa idade?

Sabem que Paulo Freire é Patrono da Educação brasileira?

Paulo Freire, dentre muitas outras coisas, nos ensinou sobre a alfabetização. Seu método era o de Núcleos Geradores que, de maneira bem resumida, é ir da imagem à palavra, onde ambas estão relacionadas com o meio em que vivemos e que a partir da palavra geradora formaremos muitas outras...

Apresentação por seu método:

PAULO FREIRE
(núcleo gerador)

- Formar ao menos cinco palavras a partir de seu nome e cinco a partir do sobrenome.

Apêndice VI. Caderno de Fotografias

Figura 14. Aplicação dos questionários na Escola Quilombola JRC - 2016



Fonte: Autoria própria.

Figura 15. Realização das entrevistas na Escola Quilombola JRC - 2016



Fonte: Autoria própria.

Figura 16. Realização das entrevistas na Escola Quilombola JCR



Fonte: Autoria de Deyvid Brito

Figura 17. Alunos do Primeiro ano do Ensino Fundamental I - EMEFJRC



Foto: Cedida pela professora Regiane Cândido.

Figura 18. Realização das entrevistas na Escola Diferenciada J-K - 2016



Fonte: Autoria própria.

Figura 19. Visita à Comunidade de Aprendizagem de Segóvia - Biblioteca - 2016



Fonte: Autoria própria

Anexos

Anexo I. Autorização para acesso na Escola Quilombola**AUTORIZAÇÃO**

Prezada Raquel,

Conforme solicitação apresentada a esta Secretaria, dirigimo-nos a V.Sa. para conceder-lhe a autorização solicitada para aplicação de questionários e entrevistas na Escola Quilombola EMEF. José Raimundo da Costa.

Aquiraz, 12 de Dezembro de 2016

Terezinha Holanda
Terezinha Holanda Costa de Freitas
Secretária de Educação e Desporto

Anexo II. PPP da Escola Quilombola



EMEF JOSÉ RAIMUNDO DA COSTA

**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
JOSÉ RAIMUNDO DA COSTA**

**PROJETO
POLÍTICO
PEDAGÓGICO**

2015 a 2017

Acabada
12.12.2016

Ustima

AQUIRAZ/CE
2016



PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIRAZ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO



EMEF JOSÉ RAIMUNDO DA COSTA

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
JOSÉ RAIMUNDO DA COSTA

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

2015 a 2017

AQUIRAZ/CE
2016

Ultimo

“O Cidadão é indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Tudo o que acontece, seja no meu país, na minha cidade ou no meu bairro, acontece comigo. Então eu preciso participar das decisões que interferiram na minha vida. Um cidadão com um sentimento ético forte e consciente da cidadania não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação”.

C. Rodrigues e Hebert de Souza

Grupo de Trabalho

André Luiz de Sousa Maia Lima
Herick André Bento Vasconcelos
Eliziane de Moura de Sousa
Maria da Solidade Silva dos Santos
Francisca Rejilane Araújo
Regiane Maria Victor Candido
Maria Adelaide dos Santos
Marilene Pinheiro Lima
Luiz Bastos Cordeiro Filho

Ustia ma

HISTÓRICO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Raimundo da Costa, situada na Rua Dijacir Ferreira Lima, s/n, Distrito de Justiniano de Serpa, município de Aquiraz, Ceará, foi fundada no dia 23 de setembro de 1970, pelo Prefeito Municipal Alberto Targino, motivado pela solicitação do então vereador Jonas Assunção, que defendia que os alunos não deveriam percorrer uma distância muito grande da sua comunidade até a sede do distrito onde havia escola construída, distante oito quilômetros.

A Escola foi inicialmente construída em um terreno situado às margens da estrada que liga a sede do município ao distrito de Justiniano de Serpa – Lagoa do Ramo, em um terreno doado pelo Senhor José Raimundo da Costa (Patrono da Escola). Na época, só dispunha de uma sala de aula, dois banheiros e dois pequenos pátios nas laterais.

Em 25 de janeiro de 1983 atendendo à solicitação dos funcionários da escola, a mesma foi ampliada pelo prefeito Carlos Augusto Matos Pires, e passou a contar com mais uma sala de aula e uma cozinha.

No ano de 2005 a comunidade de Lagoa do Ramo foi reconhecida pelo Instituto Palmares como Comunidade Remanescente dos Quilombolas, o que a credenciou a receber recursos financeiros do FUNDEB para a construção de um novo prédio, construído na estrada que liga as comunidades de Lagoa do Ramo e Goiabeiras.

O novo prédio foi inaugurado pela Prefeita Ritelza Cabral Demétrio, no dia 03 de outubro de 2008, com dependências físicas adequadas ao que se propõe: ensinar, aprender e formar cidadãos.

Chegamos a 2016 com oferta de Educação Infantil e Fundamental I, além do programa de tempo integral. Nossa clientela é composta por crianças de quatro a quatorze anos de idade, residentes nas comunidades de Lagoa do Ramo e Goiabeiras, grande parte das famílias são de baixa renda e sobrevivem de atividade artesanal, confeccionando bordados e também de atividades agrícolas como plantação de feijão, macaxcira e milho.

C. Almeida

Nossa escola trabalha com valores que queremos inculcar nas pessoas que fazem a comunidade escolar:

1. Trabalho com transparência e competência.
2. Respeito aos Direitos da Criança e do Adolescente.
3. Respeito e reconhecimento das diferenças, entendendo a contribuição que os negros trouxeram para a formação do Brasil.
4. Sentimento de pertença – reconhecer-se como comunidade quilombola
5. Enfrentar e superar preconceitos.
6. Compromisso com a diversidade étnica.

Trabalhamos com uma visão de futuro que nos leve ao respeito e à preservação da cultura afro-brasileira, pelo reconhecimento e fortalecimento da diversidade cultural de nossa comunidade município e pátria. Temos como missão, ensinar e aprender, respeitando a diversidade cultural afro-brasileira e os valores, costumes e tradições de nossa comunidade quilombola.

Meina

2 DIAGNÓSTICO

Sabe-se que para que todo planejamento tenha êxito, o diagnóstico constitui-se etapa de fundamental relevância, por meio dele constatamos a realidade escolar o que possibilita a realização de ações transformadoras que tragam mudanças significativas para a melhoria da aprendizagem dos educandos e para o sentimento de pertencimento.

Este diagnóstico foi elaborado a partir dos dados constantes do Plano de desenvolvimento da Escola PDE e no Censo Escolar 2015, divide-se em quatro dimensões organizadas para melhor entendimento: infraestrutura, administrativa, pedagógica e relacional. Os objetivos gerais e as metas a serem alcançados no período de 2015 a 2017 foram traçadas a partir dessas dimensões.

A Escola José Raimundo da Costa tem um prédio confortável e adequado ao atendimento aos educandos, suas dependências estão descritas a seguir:

2.1 Dimensão infraestrutura

Quadro 1 – Dependências físicas e condições de uso

Dependências	Quantidade	Condições de utilização		Observações
		Adequada	Inadequada	
Diretoria	01	01		
Secretaria	01	01		
Sala de informática	01	01		
Sala de leitura	01	01		Bem estruturada com bom e adequado acervo.
Sala de professores	01	01		
Sala de aula	04	00	04	
Almoxarifado	01	01		
Área de serviço	01	01		
Bicicletário	01	01		
Circulações internas	02	02		Com rampas para deficientes
Cozinha	01	01		
Depósito de merenda	01	01		
Pátio coberto	01	01		
Refeitório com três e seis bancos)	01	01		

Uff

Sanitário dos alunos com duas baterias com quatro bacias sanitárias para meninas e duas bacias e dois mictórios para meninos. Há também seis chuveiros.	02		02	Não há banheiro adequado para alunos com deficiência.
Sanitário dos funcionários	03		03	Não há adaptação para pessoas com deficiências.
Quadra descoberta	01		01	Necessita de coberta

A escola dispõe dos seguintes materiais didáticos pedagógicos e de serviços

Quadro 2 – Materiais e equipamentos

Quantitativo e condições de uso de materiais didático-pedagógicos, de expediente e de serviços.				
Quantitativo	Especificação	Condições de uso		Observações
		Adequado	Inadequado	
03	Aparelhos de som	02	01	Não lê CD
01	Multimídia	01	-	-
01	Tela de projeção	01	-	-
02	Caixas acústicas	02	-	-
01	Rádio escola (com 01 microsistem, 03 caixa de som acústica, 02 microfones)	01	-	-
02	DVD	01	01	Um não funciona
03	TV	03	-	-
00	Ventilador de pé	-	-	-
13	Ventiladores de parede	12	01	Não funciona
02	Impressora multifuncional	02	-	-

Ultima

01	Máquina copiadora	01	-	-
01	Câmara digital	01	-	-
02	Guilhotina	02	-	-
01	Perfurador profissional	01	-	-
04	Quadros branco	-	04	Descolando e quebrados
01	Microscópio	01	-	-
01	Computador da secretaria	01	-	-
06	Jogos pedagógicos	06	-	-
30	Material esportivo	30	-	-
285	Acervo de literatura	285	-	-
01	Fogão	01	-	-
02	Geladeiras	02	-	-
01	Freezer	01	-	-
20	Acessórios de cozinha	20	-	-
100	Acessórios para refeição	100	-	-

Os materiais e equipamentos são suficientes e atendem as necessidades de alunos, professores e servidores, salvo algumas que necessitam de conserto.

2.2 Dimensão Administrativa

Matrícula

A Escola José Raimundo da Costa é multisseriada e em 2016 a escola matriculou 92 alunos, entre eles uma criança com deficiência constatada por profissional especialista.

Assina

Quadro 5 – Matrícula de 2015

MATRÍCULA 2015			
Série	Nº de alunos	Turma	Turno
Educação Infantil:			
Infantil III/IV	16	Multi A	Manhã
Infantil V	17		
Ensino Fundamental I			
1º Ano	10	Multi B	Tarde
2º Ano	13		
3º Ano	10	Multi C	Tarde
4º Ano	15		
5º Ano	13	Única	Manhã
Programa Mais Educação			
Turma 1º e 2º ano	23	01 turma	Manhã
Turma 3º e 4º ano	25	01 turma	Manhã
Turma 5º ano	13	01 turma	Tarde
Total de alunos	61 Alunos	03 Turmas	Turnos M/T

Quadro 6 – Matrícula de 2016

MATRÍCULA 2016			
Série	Nº de alunos	Turma	Turno
Educação Infantil:			
Infantil III/IV	20	Multi A	Manhã
Infantil V	17		
Ensino Fundamental I			
1º Ano	08	Multi B	Tarde
2º Ano	11		
3º Ano	11	Multi C	Tarde
4º Ano	10		
5º Ano	15	Única	Manhã
Programa Tempo Integral			
Turma 1º e 2º ano	19	01 turma	Manhã
Turma 3º e 4º ano	21	01 turma	Manhã
Turma 5º ano	15	01 turma	Tarde
Total de alunos	55 Alunos	03 Turmas	Turnos M/T

Em 2016 a aluna com deficiência permaneceu na escola.

Carolina

Recursos Financeiros

Em 2015 recebemos R\$ 36.461,75 (trinta e seis mil, quatrocentos e sessenta e uma reais e setenta e cinco centavos) de 02 fontes (Federal e Municipal) através dos Programas: PDDE Fundamental, PDDE Educação Integral e PMDDE, conforme detalhamento a seguir:

Quadro 3 – Recursos financeiros por fonte – 2015

PDDE Fundamental (Manutenção Escolar Educação Básica)	PDDE Integral 2ª Parcela 2014 (Mais Educação)	PMDDE (Manutenção do prédio escolar)	TOTAL
R\$ 3.620,00	R\$ 23.441,75	R\$ 9.400,00	R\$ 36.461,75

Quadro 4 – Recursos Financeiros – 2016

A escola dispõe de recurso que chegou diretamente na conta da Unidade Executora e as aquisições e ou pagamentos serão executados pela própria escola. Em 2016 recebemos R\$ 1.940,00 (Um mil novecentos e quarenta reais) de fonte Federal através do Programa: PDDE Fundamental, conforme detalhamento a seguir:

PDDE Fundamental (Manutenção Escolar Educação Básica)	TOTAL
R\$ 1.940,00	R\$ 1.940,00

Carreira

Os recursos são executados com aquisição de materiais didático pedagógico (PDDE Fundamental e PDDE Integral), pequenos consertos na estrutura do prédio e manutenção dos equipamentos (PMDDE) e pagamento de monitores do programa Mais Educação (PDDE Integral).

Legalidade

A escola é nucleada à Escola Municipal de Ensino Fundamental Isidoro de Sousa Assunção a quem cabe a responsabilidade sobre a escrituração escolar dos alunos. A Escola Isidoro renovou o seu credenciamento, pelo Parecer nº 13/2016 aprovado em 31 de dezembro de 2016 com validade até 31 de dezembro de 2018, e o reconhecimento dos cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II.

Pessoal

Quadro 6 – Pessoal e habilitação

Nº de pessoas	Discriminação	Habilitado	Não habilitado	Observações
01	Diretor	01		Licenciado em Pedagogia e Especialista em Gestão Escolar e Políticas Públicas.
02	Professor de Educação Infantil	01	01	01 - Licenciada em Pedagogia 01 - Habilitada em História e Geografia
04	Professores do Ensino Fundamental	03	01	03 - Licenciadas em Pedagogia 01 - Habilitada em História e Geografia
01	Agente administrativo	01		Ensino Médio completo e Curso Técnico Secretário Escolar
02	Assistente técnico		02	02 - Ensino Fundamental
01	Auxiliar de serviços gerais		01	Ensino Médio
02	Vigias		02	01 - Ensino Fundamental completo 01 - Ensino Médio completo

Gestão Democrática

Na escola o núcleo gestor e administrativo é composto pelo Diretor Geral, o Agente Administrativo o Conselho Escolar, e a Diretoria da Associação de Pais e Mestre.

O Conselho Escolar desempenha uma função muito importante dentro na escola, desenvolvendo funções normativa, deliberativa, consultiva e fiscal. Um dos objetivos da escola é tornar o nosso Conselho Escolar mais atuante. O Conselho é constituído por 08 membros, sendo 02 professores, 02 funcionários, 02 pais e 02 alunos. O Diretor assume a função como membro nato.

Carreira

A Associação de Pais e Mestres tem a função de auxiliar a gestão e dar transparência à execução dos recursos financeiros que chegam à escola, composta por 07 pais, 03 professores e 04 servidores.

É preciso ressaltar que os organismos colegiados não tem tido a atuação que se espera na gestão democrática.

2.2 Dimensão Pedagógica

Nos últimos anos – 2013 a 2015, a taxa de distorção idade-série tem sido significativa, ocasionando matrícula, em algumas séries, bastante heterogênea em idade, o que dificulta a ação dos professores e a melhoria dos resultados de aprendizagem.

Aprovação de 2013, 2014 e 2015.

APROVAÇÃO – 2013								PERCENTUAIS	
SÉRIE	MI	AD	EV	TRANS	AP	REP	MF	AP	REP
INFANTIL IV e V	17	0	0	0	17	0	17	100%	0%
1º ANO	9	0	0	0	9	0	9	100%	0%
2º ANO	11	0	0	1	10	0	10	100%	0%
3º ANO	7	0	0	0	7	0	7	100%	0%
4º ANO	18	0	0	0	18	0	18	100%	0%
5º ANO	13	0	0	0	13	0	13	100%	0%
TOTAL GERAL	75	0	0	1	74	0	74	100%	0%

Quadro 6 – Aprovação – 2013

APROVAÇÃO – 2014								PERCENTUAIS	
SÉRIE	MI	AD	EV	TRANS	AP	REP	MF	AP	REP
INFANTIL IV e V	23	1	0	0	24	0	24	100%	0%
1º ANO	10	1	0	0	10	0	10	100%	0%
2º ANO	10	0	0	0	10	0	10	100%	0%
3º ANO	11	1	0	1	11	0	11	100%	0%
4º ANO	10	1	0	1	10	0	10	100%	0%
5º ANO	17	0	0	0	14	03	17	83%	17%
TOTAL GERAL	81	4	0	2	79	03	82	97%	3%

Quadro 7 – Aprovação – 2014

APROVAÇÃO – 2015								PERCENTUAIS	
SÉRIE	MI	AD	EV	TRANS	AP	REP	MF	AP	REP
INFANTIL III e IV	16	0	0	1	15	0	15	100%	0%
INFANTIL V	17	0	0	1	16	0	16	100%	0%
1º ANO	10	0	0	0	10	0	10	100%	0%
2º ANO	13	0	0	1	12	0	12	100%	0%
3º ANO	10	0	0	0	10	0	10	93%	7%
4º ANO	15	0	0	2	12	1	14	100%	0%
5º ANO	13	0	0	0	8	5	13	61%	39%
TOTAL GERAL	94	0	0	5	83	06	90	93%	7%

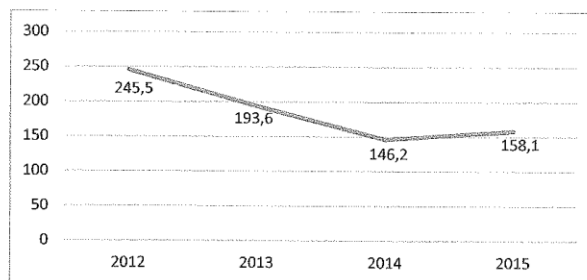
Quadro 8 – Aprovação – 2015

UMB

Desempenho dos alunos

SPAECE ALFA

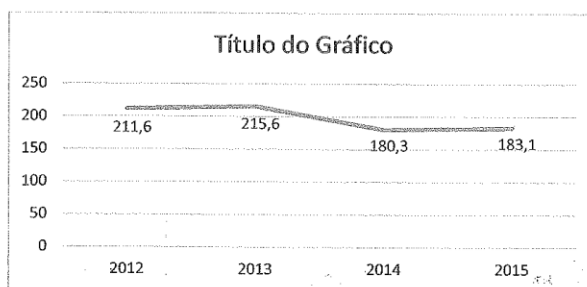
Gráfico 1 – Proficiência em Língua Portuguesa – 2º ano.



PROFICIÊNCIA	
Não alfabetizado	Até 75
Alfabetização incompleta	71 - 100
Intermediário	100 - 125
Suficiente	125 - 150
Desejável	Acima de 150

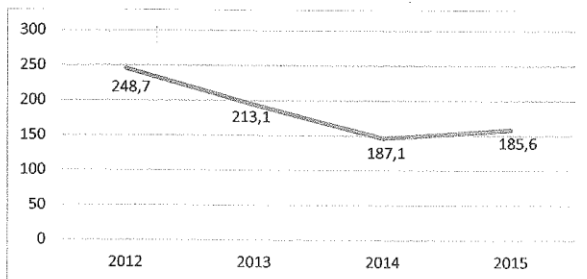
SPAECE

Gráfico 1 – Proficiência em Língua Português – 5º ano.



PROFICIÊNCIA	
Não alfabetizado	Até 75
Alfabetização incompleta	71 - 100
Intermediário	100 - 125
Suficiente	125 - 150
Desejável	Acima de 150

Gráfico 2 – Proficiência em Língua Matemática – 5º ano.



PROFICIÊNCIA	
Não alfabetizado	ATÉ 75
Alfabetização incompleto	71 - 100
Intermediário	100 - 125
Suficiente	125 - 150
Desejável	Acima de 150

Capitula

2.3 Dimensão Relacional

A maior força da nossa escola é a união da equipe escolar. As maiores fraquezas ou ameaças são a ausência dos pais no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, o que resulta em dificuldades de aprendizagem e a baixa renda de praticamente toda a população de nossa comunidade. Outra questão que dificulta nosso trabalho são as taxas de distorção idade-série e as drogas que permeiam a nossa comunidade.

O clima escolar segundo os professores e funcionários é de democracia e preocupação com o coletivo, clima que promove integração, respeito, autoestima e compromisso. A comunidade revela satisfação demonstrando confiança e bom relacionamento com todos que fazem a escola.

O relacionamento da escola com a Secretaria Municipal de Educação tem sido boa, uma vez que, a equipe da SMED tem se dedicado com muito empenho a colaborar com a escola para que a mesma possa desempenhar seu papel.

A escola tem boa relação com a Secretaria de Saúde que nos atende sempre que necessário. A comunidade carece de um posto de saúde.

Buscamos sempre fortalecer a parceria com as famílias por acreditamos que elas são peças fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Valéria

3. JUSTIFICATIVA

Elaboramos este Projeto Político Pedagógico diante da necessidade de planejar ações que melhorem os resultados do ensino e da aprendizagem. Para tanto, estabelecemos objetivos e metas a serem alcançadas nos próximos três anos. De acordo com LIBÂNEO:

“ (...) o projeto representa a oportunidade de a direção, a coordenação pedagógica, os professores e a comunidade tomarem sua escola nas mãos, definir o seu papel estratégico na educação de crianças e jovens, organizar suas ações, visando os objetivos a que se propõe. É o ordenador, norteador da vida escolar.”

Outro fator determinante para a elaboração deste Projeto foi à necessidade de termos um documento elaborado pela escola para nortear nossas ações pedagógicas. Acreditamos na nossa capacidade e vontade de realizar uma educação de qualidade e para isso, somamos os esforços e trabalhamos buscando a formação de nossos alunos como cidadãos conscientes de seu papel social na sociedade.

Entendemos que para atingir o sucesso uma escola necessita da participação de todos, pais, professores, funcionários, gestores e representantes do poder público, no caso, a Prefeitura e a própria SMED, além de outros órgãos.

O Projeto Político Pedagógico é o primeiro passo para atingirmos o sucesso que queremos alcançar com os nossos educandos realizando práticas pedagógicas adequadas e atraentes. Nele está explicitada a missão, os valores, os objetivos e as metas a serem alcançadas por toda a comunidade escolar.

Eixo 1- Criar vínculos com a escola

Constatação 1 - Gostar da escola é o primeiro passo para querer ficar nela, participando de suas atividades.

Constatação 2 – A escola tem regras, conhecê-las e perceber que são para todos, pois traz segurança e confiança para os sujeitos escolares.

Constatação 3 - Respeitar as regras é uma questão de cidadania e a formação da cidadania é um dos fins da educação básica.

Uffheim

Inicialmente, compreendemos que a escola deva ser um ambiente acolhedor, bem cuidado, limpo, bonito, alegre, onde há regras a serem respeitadas, entendidas essas, como um pacto de convivência.

Para que os alunos queiram estar na escola é preciso fazê-la estimulante e as práticas esportivas e culturais, quando realizadas como processo educativo, para além dos eventos, são sempre bem aceitas e atendem a interesses diversos, por isso, estarão no cotidiano escolar. Cabe à escola aliar ao conceito de liberdade, ética, respeito e responsabilidade que serão trabalhados no desenvolvimento do currículo. O desafio é fazer da escola mais que um lugar de estudo, também de encontro e de convivência. Os alunos e os professores precisam sentir a escola como sua e cuidar dela como um bem social. Estamos falando do sentimento de pertença, pois gostar da escola significa também aprender a respeitar e a preservar o patrimônio do povo uma conduta reafirmada no regimento da escola.

Eixo 2 – Permanência na escola

Constatação 1 – Sem presença diária às aulas não há aprendizagem, porque aprender exige sistematização.

Constatação 2 – Monitorar a presença dos alunos às aulas exige controle por parte da escola sobre as ausências; e conhecimento dos motivos que as causaram.

Constatação 3 - No controle da presença dos alunos algumas parcerias são fundamentais, entre elas, com os agentes educacionais e com o Conselho Tutelar.

No que se refere à presença, nosso primeiro movimento será no sentido de criar situações para que os alunos gostem de estar na escola; o segundo, trabalhar com os professores o compromisso e a responsabilidade com o sucesso dos alunos; o terceiro movimento será preparar a sala de aula para acolher os alunos, um ambiente limpo, colorido, claro, ventilado, compreendendo este como o mais adequado para o desenvolvimento de aulas instigantes, movimentadas, participativas, desafiadoras, ricas em informações, conduzidas por professores competentes e abertos ao diálogo que se utilizarão da metodologia de projetos para abordar os conteúdos descritos na Proposta Pedagógica do município para que os alunos se constituam sujeitos de suas aprendizagens.

O quarto movimento é de monitoramento. A escola exercerá controle sobre a frequência de cada aluno e para isso buscará construir parcerias com o Conselho Tutelar e a Secretaria Municipal de Educação /agentes educacionais e outras organizações.

Atalme

Juntos vão elaborar instrumentos de controle e os caminhos para a aproximação com as famílias, refletindo com elas as perdas que o abandono ocasiona.

Eixo 3 – Melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem

Constatação 1 – A aprendizagem se dá em cada pessoa, sendo estimulada e desafiada pelas experiências vivenciadas e pelo contexto social.

Constatação 2 - É preciso querer aprender para aprender; é preciso que cada um reconheça o valor que a educação tem na sua vida; é preciso esforço e disciplina para aprender.

Constatação 3 - A escola precisa mobilizar as pessoas para a aprendizagem, entendendo esta como tarefa de todos.

Constatação 4 – O movimento de aprender não se dá separado do de ensinar. Assim, o processo de ensino e aprendizagem envolve dois sujeitos igualmente fundamentais: o professor e o aluno.

Constatação 5 – cada pessoa tem seu ritmo de aprendizagem.

Constatação 6 – O ensino e a aprendizagem se referenciam em teorias e se realizam nas práticas pedagógicas por elas fundamentadas.

Constatação 7 – O currículo é flexível e se reformula na medida da necessidade expressada nos processos avaliativos.

A aprendizagem com qualidade é o ponto central do nosso PPP, é o que nos mobiliza e desafia. É para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem que vamos trabalhar.

Primeiro será necessário enxergar os resultados conseguidos nos processos avaliativos e a partir daí iniciar um trabalho para reverter índices alcançados e atingir as metas por nós estabelecidas.

Para melhorar os resultados da aprendizagem nossas práticas pedagógicas serão pensadas, tendo como referência as teorias críticas. Vamos eleger temas instigantes como, meio ambiente, alimentação saudável, saúde, leitura, escrita e raciocínio lógico para dar curso aos projetos didáticos e selecionar/produzir materiais pedagógicos adequados; vamos identificar com clareza o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram, por meio de processos avaliativos, que serão diagnósticos, formativos, processuais e qualitativos. A avaliação realizada por meio de instrumentos diversos será uma aliada para se chegar à melhoria da qualidade do ensino.

CFP

A escola exercitará dois tipos de avaliações de aprendizagem, uma interna, pensada e realizada pelos professores, continuamente, para identificar se os objetivos estão sendo cumpridos, os conteúdos aprendidos, os valores e as atitudes exercitadas; outra externa, desenvolvida pelo MEC e pela SEDUC, que mede o desempenho do aluno. Os resultados serão utilizados para fazer as adequações curriculares e metodológicas necessárias para melhorar o entusiasmo pela aprendizagem. Como apoio, os professores dispõem de detalhado instrumento de avaliação de sistema, gerenciado pela Secretaria Municipal de Educação que indica resultados de aprendizagem por aluno, ano de escolaridade e área de conhecimento, informações valiosas para orientar a reformulação curricular, o planejamento didático e as ações de sala de aula. Nesse exercício serão consideradas as fragilidades e as potencialidades dos alunos, além das dificuldades e facilidades dos professores.

Eixo 4 – O professor e sua missão

Constatação 1 – O professor, tal qual o aluno, é sujeito de aprendizagem.

Constatação 2 - É preciso olhar para o professor reconhecendo-o como uma pessoa com responsabilidade social, sentimentos, defeitos, valores, direitos e obrigações.

Constatação 3 – Professor é uma categoria profissional e assim deve ser tratado: com salário, carreira, condições de trabalho e formação.

Constatação 4 – Os professores são capazes de mobilizar os alunos para a aprendizagem, mas também guardam a capacidade de desmotivá-los.

Constatação 5 – A escola precisa encontrar formas de possibilitar o trabalho coletivo – pensar e planejar a ação educativa de forma colaborativa. O 1/3 da carga horária do professor reservada a estudo pode ser um dos caminhos.

Constatação 6 – Os professores necessitam de formação continuada para além dos conteúdos e metodologias. Eles precisam aprender a trabalhar junto, a relacionar-se com respeito, compreender e saber lidar pedagogicamente com pessoas com deficiência, com a violência, com as consequências do uso das drogas.

Não há o que questionar: os professores são os animadores da aprendizagem com suas práticas, suas reflexões, sua criatividade, seu compromisso e sua competência. A sala de aula é o espaço privilegiado onde a ação educativa se realiza, numa relação direta entre aluno e professor. Se nossa intenção é transformar realidades, a ação docente se fará para promover a reflexão e o pensamento crítico e por isso se fundará

Uma

em teorias críticas como o construtivismo e se realizará no diálogo, na concepção de Paulo Freire. Para desenvolver seu trabalho os professores precisam estar estimulados e conscientes de seu papel. A tarefa de ensinar e aprender exige formação, esforço intelectual, tempo, auto avaliação, planejamento, disciplina, vontade.

Para conseguir bom desempenho – expressado na aprendizagem e na permanência do aluno – os professores precisam se sentir preparados para o exercício da ação docente, o que exige um programa de formação continuada que muitas vezes é desenvolvido pela Secretaria de Educação. Propomos mais, propomos que além desse que é institucional, a escola se constitua em um fórum permanente de debates de ideias, utilizando-se das reuniões pedagógicas (PDE) e outras, onde os educadores reflitam sobre suas práticas, avaliando-as e redimensionando-as. Impomos a responsabilidade de buscar no embasamento teórico as referências para as nossas práticas.

Pretendemos – e nos desafiamos – a transformar a nossa escola em uma comunidade educativa que estuda, registra, debate, avalia, reconhece diferenças, descobre potencialidades, respeita dificuldades e busca conhecer novas possibilidades.

Na formação dos professores há de se agregar momentos de lazer cultural para que possam ampliar suas visões de mundo e se fazerem pessoas mais sensíveis.

Nosso desafio será superar o desânimo que ronda alunos e professores e também a visão negativa que muitos têm da escola pública, daí porque vamos redimensionar os processos avaliativos internos e utilizar os resultados desses e também dos externos como fontes para reorientar o trabalho docente. Para dar rumo às suas práticas, os professores contam com Proposta Pedagógica própria elaborada a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Eixo 5 – Escola e comunidade: parcerias

Constatação 1 – Escola, aluno e família são responsáveis pela aprendizagem.

Constatação 2 – As famílias precisam se comprometer com a educação de seus filhos.

Constatação 3 – A escola celebrará parcerias para desenvolver sua missão.

Constatação 4 – Algumas parcerias são fundamentais para que a escola consiga alcançar níveis desejáveis de desempenho.

É possível dizer que isolada, a escola terá muito mais dificuldade para realizar seu trabalho, o que nos leva à compreensão de que escola e família estarão juntas, buscando melhorar a aprendizagem, cada uma cumprindo seu papel: a primeira animando o processo de ensino e aprendizagem, a segunda, responsabilizando-se pela presença à escola e acompanhando o desempenho de seus filhos. O trabalho educativo

U. Almeida

não se faz isolado e as famílias são parceiras fundamentais da escola. Trazer os familiares para participarem da vida da escola exige mobilização e motivação, além da compreensão de que a escola não substitui a educação doméstica. A família é, portanto, parceira fundamental para o sucesso da educação escolar.

Além das famílias é preciso buscar outras parcerias dentro e fora do âmbito institucional. Serão bem-vindas Secretarias de Esporte, de Cultura, de Assistência Social e de Saúde do município, a Secretaria Estadual de Educação, o Conselho Municipal de Educação; são bem vindos organismos não governamentais como o Conselho Tutelar, a Associação de Moradores; são bem vindas as Igrejas e os movimentos sociais; são bem vindas as empresas, que têm sede no município e os bancos que aqui operam. São bem vindos, por fim, todos os cidadãos e as cidadãs que quiserem colaborar com o trabalho da EMEF José Raimundo da Costa.

Eixo 6 - Gestão escolar

Constatação 1 – A escola pública é um bem de todos.

Constatação 2 – A gestão da escola pública é democrática.

Segundo a LDB/1996, a escola pública terá gestão democrática e participativa e nesse sentido vamos incentivar o fortalecimento dos organismos colegiados – Conselho Escolar e da representação de salas de aula – reconhecendo-os como instâncias de participação e de decisão e compreendendo-os como espaços políticos fundamentais para a formação da cidadania.

O diagnóstico indica que será preciso avançar para realizar uma gestão democrática, onde as representações tenham voz e os colegiados tenham mais espaço para opinar e decidir.

Em Aquiraz o Sistema Municipal de Ensino está organizado e seus institutos (escolas, Secretaria de Educação, Conselho de Educação, Plano Municipal de Educação) em pleno funcionamento, mas há ainda o que avançar para a efetivação de uma gestão escolar democrática e participativa e essa é uma caminhada a ser feita por cada escola, inclusive a EMEF José Raimundo da Costa. Ao mesmo tempo, é preciso avançar no controle social da educação a ser exercido pelos conselhos constituídos (da alimentação escolar, do FUNDEB, dos Direitos da Criança e do Adolescente etc.), e é preciso compreender que uma escola pública é um bem de todos, a serviço de todos, financiada por todos, logo de responsabilidade de todos.

Ao exercer controle social sobre a qualidade da educação ofertada às crianças e jovens, sobre a alimentação que é servida aos estudantes, sobre o desenvolvimento do currículo, sobre o cuidado com o patrimônio público ou sobre o uso dos recursos

Almeida

financeiros da educação, a sociedade cumpre um dever social e político. Isso é cidadania.

Internamente, a escola dispõe de instrumentos de gestão e deles fará uso para melhorar seus indicadores: o PPP, a Proposta Pedagógica, o plano de ação do PDE, os resultados das avaliações e o Regimento Escolar.

Este PPP foi elaborado tendo como fonte de dados o plano de ação do PDE/2014 e do Censo Escolar 2014 e essa escolha nos diz que nosso foco é a aprendizagem. Realizar o trabalho com qualidade, estimulando alunos e professores a continuarem buscando aprendizagens é o propósito deste Projeto que está aberto para incorporar os princípios e as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, fruto de incontáveis conferências realizadas por todo o país que reuniram os vários segmentos que fazem as escolas de educação básica para discutir e propor os rumos da educação brasileira para um horizonte de 10 anos.

Nosso desafio será realizar os objetivos propostos e cumprir as metas estabelecidas no PPP em 02 (dois) anos e para isso vamos planejar nossas ações pedagógicas e avaliá-las, tendo como norte os conteúdos, descritores e práticas indicadas na Proposta Pedagógica de Aquiraz e nos resultados dos processos avaliativos.

OBJETIVOS GERAIS

Compreender o que significa a escola estar localizada em área quilombola.
Reconhecer que há preconceitos com relação à etnia para enfrentá-los e superá-los.
Melhorar o desempenho dos alunos no que se refere ao ensino e à aprendizagem com qualidade.

Específicos

- Elevar o desempenho acadêmico dos alunos.
- Melhorar a atuação dos organismos colegiados, visando o fortalecimento da gestão democrática.
- Promover a formação cidadã entre os estudantes.
- Exercer cidadania no cotidiano escolar.
- Fortalecer a participação dos pais na escola.
- Buscar a autonomia administrativa e pedagógica.
- Vivenciar a escola em um ambiente colaborativo e de respeito entre as pessoas.
- Compreender as causas da violência para enfrentá-las e superá-las.

Unheim

METAS

- Aprovação de 100% dos alunos em dois anos, atendendo para isso individualmente aqueles que apresentam distorção de aprendizagem.
- Alcançar ao final de cada ano letivo no 2º ano do ensino fundamental, 100% dos alunos lendo e escrevendo.
- Realização anual da avaliação do PPP.
- Promoção pela escola de, pelo menos, 01 (um) encontro com professores para debate de ideais.
- Participação nos 02 (dois) encontros anuais para o estudo das metas do PDE e sua execução, promovidos pela SMED.
- Participação da Semana Pedagógica.
- Participação em reunião mensal promovida pela SMED para estudo da Proposta Pedagógica e discussão do planejamento didático.
- Realização de no mínimo 02 (dois) eventos anuais que envolvam os pais dos alunos na vida da escola.
- Promoção de ações que contribuam para a permanência dos alunos na escola, chegando a 90% de frequência às aulas.
- Revisão do Regimento Escolar
- Credenciamento exclusivo da escola e reconhecimento/autorização dos seus cursos junto ao Conselho Municipal de Educação.
- Cobertura da quadra esportiva.
- Aquisição de material hidráulico e elétrico para manutenção.
- Manutenção da impressora

Ultima

REFERENCIAL TEÓRICO

Trabalhamos com a Proposta Pedagógica que traz uma concepção sócio construtivista. Pautamos nossas ações nos pressupostos teóricos de Jean Piaget, Emília Ferreiro e Lev Semenovitch Vygotsky, com ênfase neste último.

A teoria sócio interacionista de Vygotsky, de acordo com este, a aprendizagem acontece seguindo estágios de desenvolvimento, influenciada pelo meio sócio histórico cultural.

Emília Ferreiro, seguidora de Piaget, desenvolveu um trabalho tendo por base os níveis de aquisição da leitura e da escrita visando não somente alfabetizar as crianças, mas, contudo, torná-las letradas, capazes de realizar leitura de mundo mesmo antes de ler e escrever convencionalmente. A prática pedagógica desenvolvida na escola, principalmente no 1º e no 2º ano, é constantemente influenciada por esta teoria.

Para Vygotsky, as crianças aprendem a partir da interação social com o outro. No caso do professor, este é entendido como mediador da construção da aprendizagem. Assim, a aprendizagem é um processo construído pelas interações dos sujeitos e com o meio social no qual ele está inserido.

Ives de La Taile, fortalece o pensamento de Vygotsky quando afirma que:

“(…) o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerando como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe.”

Os marcos legais que referenciam a educação brasileira estão na Constituição Federal de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96); na Política Nacional de Educação Infantil (PNEI); nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI); Plano Nacional de Educação (PNE) e em normas complementares.

O município de Aquiraz trabalha com as abordagens sociointeracionista e construtivista da aprendizagem. Nessas abordagens o conhecimento é construído por meio de um processo contínuo de interação entre o educando e o meio social no qual ele se insere,

Uma coisa

“A proposta curricular do município de Aquiraz está inserida nas abordagens sociointeracionista e construtivista em que o aluno e professor constroem o conhecimento interagindo com o meio e contribuindo para a construção dos saberes e práticas vivenciadas de caráter cognitivo, afetivo e psicomotor.” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DE AQUIRAZ, 2011, p.9).

Nestas abordagens o aluno deve ser considerado como ser em desenvolvimento e parte integrante de um contexto social, que age sobre este contexto e é influenciado por ele. Ao desenvolver-se nesta perspectiva, o educando é incentivado a questionar, a descobrir e a compreender o mundo a partir de interações estabelecidas com os demais agentes e fatores deste contexto social.

O professor-educador, diferentemente daquele professor das abordagens mais tradicionalista (na qual era considerado o detentor do saber que deveria ser repassado aos estudantes) é considerado um mediador entre processo ensino e aprendizagem, ou seja, atua em parceria com seus educandos na busca da construção do conhecimento.

Vários teóricos da educação, tanto no âmbito nacional quanto no âmbito internacional se propuseram a pesquisar o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes sociedades e em diferentes épocas. Nas abordagens citadas acima, se destacaram, dentre outras, as contribuições dos seguintes teóricos: Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky, Henri Wallon, Emília Ferreiro e Paulo Freire.

Os pressupostos teóricos destes autores sobre a educação são a fundamentação da prática educativa desenvolvida nesta escola, durante a vigência deste Projeto Político Pedagógico. Segue, portanto, a discriminação das teorias de cada autor que se relacionam com a nossa prática pedagógica.

Vygotsky afirma que o ser humano não é uma ilha. Que vivemos e nos desenvolvemos quando interagimos com mundo que nos rodeia. Segundo ele, a principal ferramenta de que dispomos para nos comunicar e interagir com o outro e assim nos desenvolver é a linguagem.

Neste aspecto a escola exerce papel fundamental para o educando. Normalmente, a criança pré-escolar já utiliza com certa propriedade a linguagem verbal, no entanto, precisa ampliar seus repertórios e desenvolver esta linguagem escrita como representação da linguagem verbal.

Ubirajara

Para compreender melhor as contribuições deste autor para educação, é preciso analisar os quatro conceitos básicos seguintes, considerados os pilares de sua teoria: interação, mediação, internalização e ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal).

Interação: a aprendizagem acontece a partir de relações interpessoais, ou seja, ele aprende a partir de trocas com o meio social e cultural no qual ele está inserido. Esta interação ocorre através da linguagem. Incentivaremos nossos educandos a interagirem e desenvolverem-se socialmente através de jogos educativos e atividades coletivas diárias.

Mediação: a apreensão da cultura acontece por meio da linguagem e da representação simbólica.

Internalização: é quando a criança se torna capaz de atribuir sentido e significado os elementos presentes no meio social. Nesta fase a criança apreende conhecimentos, papéis sociais e valores.

ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal): etapa do desenvolvimento em que a criança está apta a adquirir novos conhecimentos, e para isso necessita da intervenção de algo ou alguém que esteja próximo, como por exemplo, o professor ou um colega de classe, o que o autor denomina de pares.

A importância que atribuímos as concepções de Vygotsky sobre o processo de ensino e aprendizagem escolar refere a esta etapa (ZDP), uma vez que é neste momento que a escola atua de forma efetiva na aprendizagem da criança.

Para conhecer o nível de aprendizagem que nossos educandos possuem e assim planejar atividades adequadas ao seu desenvolvimento, realizaremos, além das atividades escolares diárias, atividades diagnósticas para identificar o real potencial cognitivo dos nossos educandos, para então, intervir de forma eficaz.

Wallon concentrou seus estudos no desenvolvimento global das crianças, iniciou pesquisando as manifestações das emoções na infância. Segundo ele, a afetividade exerce fator fundamental no processo de educação e formação da criança. Wallon considera a convivência social como fator preponderante na construção da subjetividade infantil. LA TAILE afirma que:

“Na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetividade afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.”

De acordo com este autor, a escola deve proporcionar ao educando formação integral, isto é, intelectual, afetiva e social.

Uma linha

Emília Ferreiro é hoje o nome mais conhecido quando o assunto é o ensino da leitura e da escrita, isso porque ela dedicou parte de sua vida a estudar o modo como crianças se apropriam do sistema de leitura e de escrita em diferentes partes do mundo. Por ser uma autora contemporânea, conseguiu desenvolver uma metodologia de ensino mais coerente com o perfil de educação exigido para o século XXI.

Estudiosa e seguidora de Jean Piaget, Emília Ferreiro direcionou suas pesquisas para as fases que uma criança segue até se apropriar do sistema de leitura e escrita. Como resultado mais expressivo das suas pesquisas e de seu trabalho citamos a sua teoria de que o aprendizado da leitura e da escrita acontece seguindo as seguintes fases de desenvolvimento:

- Pré-silábico: nesta fase a criança não identifica e não reproduz no papel letras ou números. Suas intenções de representar a escrita são demonstradas a partir de riscos desordenados que a autora denominou de garatujas. Isso significa que nesta etapa “(...) a criança não realiza a correspondência entre a fala e a escrita; para ela, escrever é reproduzir os traços que ela identifica como forma básica da escrita.” Neste nível de conhecimento do sistema de leitura e escrita, assim como em todos os outros, as crianças devem ser incentivadas e encorajadas a realizar leituras e escritas de forma espontânea, assim desenvolverá o gosto e o hábito pela leitura e a escrita.
- Silábico: neste nível a criança demonstra que já compreende a escrita como representação da linguagem falada, que coisas diferentes têm sons, grafismos e quantidades de letras diferentes, portanto, “a criança compreende que para ler “coisas” diferentes, deve escrevê-las de formas diferentes.” Nesta fase a criança deixa de representar a escrita através de desenho e identifica os sons das sílabas comuns.
- Silábico-alfabético: neste nível de aprendizagem educando identificam as sílabas de formação simples. Percebem os sons das letras nas palavras.
- Alfabético: quando o aluno atinge este nível de aprendizagem, o educando ler e escreve de forma condicional.

Nas sociedades contemporâneas, ensinar a ler e a escrever passou a ser um processo necessário e complexo, necessário porque a leitura e escrita passou a ser elemento presente e fundamental no cotidiano da maioria das pessoas, e complexo porque as práticas tradicionais de alfabetização já não correspondem às necessidades impostas por uma sociedade cada vez mais globalizada.

Alfabetização

Desenvolvemos nosso trabalho com a consciência de que vivemos em uma sociedade letrada, que a leitura e a escrita estão presentes em todos os momentos de nossas vidas através dos mais diversos símbolos da comunicação. Portanto, precisamos contribuir para que nossas crianças compreendam desde cedo a função social da leitura e da escrita neste mundo letrado.

Paulo Freire é um escritor brasileiro que se destacou consideravelmente no cenário da educação mundial por suas pesquisas educacionais e atuação no processo de alfabetização de adultos, porém, em nosso Projeto Político Pedagógico, sua contribuição estará voltada para a formação docente, para consciência crítica que os professores devem desenvolver e que devem ser traduzidas em suas práticas pedagógicas.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* Paulo Freire nos convida a estar sempre refletindo sobre nossa prática docente. Ele nos encoraja a trilhar o caminho da busca contínua do conhecimento.

Fortaleceremos na vigência deste projeto o hábito de refletirmos sobre nossa prática docente, assim como tornar o diálogo com toda a comunidade escolar cada vez mais efetivo.

Assim como Paulo Freire, também acreditamos que “educar é um ato de amor”, e que amamos os nossos educandos quando proporcionamos a eles educação de qualidade, promovida a partir da realidade do seu contexto social com o objetivo de alcançar a liberdade. Segundo Freire, a educação, como prática da liberdade, transforma a realidade dos educandos para melhor. Por isso, trabalharemos neste sentido, de preservar as atividades da escola que vem apresentando bons resultados, ao mesmo tempo em que continua na busca de novos desafios.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire afirma que o professor, educador, deve assumir uma postura ética tanto em relação a sua própria prática pedagógica quanto perante os saberes que seus educandos já trazem consigo quando chegam ao ambiente escolar, deve ainda, reconhecer-se como agente influenciador da formação pessoal, moral e social de seus educando, e isso se faz através de suas ações.

Por isso é tão importante que o professor, educador, tenha consciência crítica do papel social que ele exerce tanto no âmbito escolar, quanto fora dele. Paulo Freire enfatiza a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, sem a qual a teoria pode se tornar apenas discurso e a prática uma reprodução alienada sem questionamentos.

Caroline

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Este cronograma traz as macro ações para a rede de escolas.

AÇÕES	2015		2016												RESPONSABILIDADE
	MÊS														
	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
1. Matrícula															
• Veteranos	X														ESCOLA
• Novos		X													ESCOLA
2. Lotação de pessoal			X												SMED e ESCOLA
3. Acolhimento aos alunos			X	X											ESCOLA
4. Preenchimento CENSO ESCOLAR				X	X	X	X								ESCOLA
5. Formação Continuada															
5.1. Jornada Pedagógica			X												SMED e ESCOLA
5.2. Encontros Pedagógicos															
• Gestores			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	SMED e ESCOLA, MEC/IES
• Coordenadores e Supervisores			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
• Professores			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
• Professores AEE			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
• Professores EJA			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
• Serv. Administrativos				X		X				X		X			SMED e ESCOLA, MEC/IES
• Conselhos Escolares						X									SMED e ESCOLA
• Grêmios Estudantis						X									
• Acompanhamento PDE			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	SMED e ESCOLA
• Monitoramento PDE						X		X			X		X		
• Capacitação monitores Mais Educação (Tempo integral)				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	SMED
• Intercâmbio Tempo Integral												X			SMED e ESCOLA
6. Planejamento Didático															
6.1 Planej. Coletivo / PDE						X		X			X		X		SMED e ESCOLA
6.2 Planej. Individual			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	ESCOLA
6.3 Planej. Transporte Escolar/Acompanhamento.															ESCOLA
6.4. Planej. Financeiro:															
Execução															
• PDDE							X	X			X	X			SMED e ESCOLA
• PMDDE															
Prestação de contas															
• PDDE													X		
• PMDDE															

Carolina

AÇÕES	2015	2016												RESPONSABILIDADE			
	MÊS																
	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N		D		
7. Recuperação de aprendizagem																	
7.1 Paralela			X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X			ESCOLA
7.2. Final (6º ao 9º ano)															X		ESCOLA
08. Relação escola e família			X			X		X					X		X		ESCOLA
09. Escolha de livro didático (tri anual)					X												ESCOLA
10. Avaliação de aprendizagem																	
10.1 Formativa (interna)			X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X			ESCOLA
10.2 SPAECE														X	X		SEDUC
10.3 Provinha Brasil (2º ano)				X										X			MEC
10.4 Prova Brasil														X			MEC
10.5 PAIC						X											SEDUC e SMED
10.6 PNAIC																	
• 2º ano				X										X			MEC, SEDUC e SMED
• 3º ano														X			
11. Avaliação institucional														X			ESCOLA
12. Encerramento de cada bimestre						X		X		X					X		ESCOLA
13. Encerramento do ano letivo															X		ESCOLA
14. Acompanhamento do PPP			X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X			ESCOLA
15. Avaliação do PPP															X		ESCOLA

Urânia

Anexo III. PPP da Escola Indígena

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DIFERENCIADA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO JENIPAPO-KANINDÉ:

INEP: 23061643

Estamos apresentando o projeto político pedagógico da Escola EFMJK. O mesmo é flexível, nele podemos encontrar formas, estratégias de ensino e aprendizagem para nossos alunos e professores. Foi formado dos seguintes itens: os objetivos, a missão, visão de futuro, metas, ações e currículo. Foi elaborado pelos professores e candidato a professores, e teve a participação dos alunos, pais, lideranças e técnico da 1ª CREDE. Ao final teve a aprovação da comunidade em geral.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA JENIPAPO-KANINDÉ:

INEP: 23061643

Estamos apresentando o projeto político pedagógico da escola indígena Jenipapo-Kanindé, o mesmo tem como objetivo fortalecer os conhecimentos, afirmar nossa organização escolar e trabalhar as práticas educacionais, nele vamos apresentar os seguintes itens: Objetivos, Missão, Visão de Futuro, Metas, Ações e Currículo. A escola indígena jenipapo-kanindé tem sua característica própria, estamos amparados pela Lei Federal LDB. Na construção do projeto se teve a participação de alunos, pais, professores e funcionários, cada tema aqui abordado foi descrito em cima da realidade da comunidade escolar. Aqui vamos apresentar as datas comemorativas da comunidade que são: 09 de abril Festa do Marco vivo, Pré-Carnaval, Festa da Páscoa, dia das Mães, Festa junina Diferenciada, Desfile 07 de Setembro, Dia das Crianças, Comemoração dia dos Professores, Cantata Indígena de Natal, Jogos Indígenas, Noites Culturais. A escola é crítica, flexível, inovadora e solidária, tem o papel de trabalhar a cultura e a cidadania dos alunos.

Visão de futuro**A escola que queremos...****1º momento / pais.**

Uma escola com professores formados por universidade, que não falte merenda, água encanada na escola toda, que a entidade mantenedora supra as necessidades tecnicamente e financeiramente das escolas indígenas como manda a lei. Que tenha o ensino médio para ofertar toda a clientela educacional Indígena da comunidade e que nossa escola seja credenciada.

2º momento / crianças.

Queremos aprender ler e escrever, que tenha formação do ensino superior para os professores indígenas, em virtude de que todos se formem e possam nos oferecer Ensino Médio.

Queremos que a nossa merenda não falte e que seja de qualidade.

Queremos uma quadra esportiva.

3º momento / professores.

Queremos uma escola com um currículo específico e diferenciado para atender os nossos alunos, facilitando o dia a dia dos funcionários e o controle da escola.

Ser um ambiente de trabalho comunitário e acolhedor, proporcionando no desenvolvimento dos nossos alunos e construindo coletivamente uma educação indígena de qualidade.

Queremos uma escola que trabalhe com os processos próprios de aprendizagem, assim valorizando e reafirmando a cultura local e de outros povos.

Queremos o credenciamento de nossa escola.

Qual a missão da escola?

Garantir ao aluno um ensino adequado as suas necessidades, com acesso a um ambiente de qualidade e buscando um aprofundamento em todas as disciplinas do conhecimento e valorizando sua própria cultura.

Síntese

Nossa escola tem por missão assegurar em ensino de qualidade para os alunos, tornando-se críticos e políticos, podendo assim defender seus direitos e deveres sem deixar de praticar sua cultura.

Histórico do P.P.P

A Escola Indígena Jenipapo- Kanindé, está localizada no município de Aquiraz, comunidade indígena Lagoa Encantada, que fica á 60 km de Fortaleza- CE. A educação escolar indígena do povo jenipapo-kanindé está organizada da seguinte forma: Temos (12) doze professores, (1) uma diretora, (1) uma secretaria escolar, (1) uma burocrática. Todos concluíram o Magistério Indígena, formação do Ensino Médio, cursando de Licenciatura Indígena Intercultural LII-PITAKAJÁ. Temos também (4) vigilantes, (2) porteiros, (1) uma merendeira, (1) auxiliar de serviços gerais. A escola oferece o Projeto Segundo Tempo, Projeto Capoeira Brasil, Projeto Agro Florestal, Projeto Aluno Leitor, Projeto PIBID Diversidade, Programa Mais Educação, Programa Peteca na Escola, Programa Saúde na Escola a 90 alunos distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite.

A Escola Indígena Jenipapo Kanindé foi reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará CEC, com o ato de criação de nº 25. 970, do dia 31.07.2000, o financiamento desta instituição de ensino é feito pelo Ministério da Educação MEC, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE, a escola não tem seu credor, assim, a alimentação escolar, material de consumo e serviço é licitado e comprado pelo Centro Regional de Desenvolvimento da Educação CREDE I de Maracanaú-Ce, o livro didático vem pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD, também trabalhamos com os processos próprios de aprendizagem, a formação continuada de professores é de competência da Secretaria de Educação do Ceará SEDUC, recebemos do governo federal por meio do Programa PDDE recurso creditado na conta da unidade executora da escola, para a melhoria da educação. Em termos administrativos disponibilizamos de uma unidade executora jenipapo kanindé composta de professores, alunos, funcionários pais de alunos e membros da comunidade, uma agente burocrática, uma secretária e uma diretora.

A estrutura física de nossa escola oferece (4) quatro salas de aula, (1) uma sala de leitura, (1) um laboratório de informática, (1) uma secretaria, (1) uma diretoria, (4) banheiros feminino e masculino, (2) banheiros para funcionário masculino e feminino, (1) um pátio escolar, (1) uma cantina, (1) uma cozinha e campo de futebol.

Informações gerais

Localização; Estamos localizado no municípios de Aquiraz, na comunidade indígena da Lagoa Encantada a 60km de Fortaleza.

População; Temos hoje um total de 110 famílias e 364 habitantes. Nos organizamos em conselhos como; conselho indígena jenipapo-kanindé que tem presidente, diretor, secretário, conselho fiscal e conselho de finanças.

Associação das mulheres indígena jenipapo-kanindé que tem presidente, secretários e tesoureiro.

Conselho local de saúde com presidente, secretários, professores, lideranças, AISAN, AIS, cacique, parteira e adolescentes.

Unidade Executora Jenipapo- kanindé que tem presidente, secretários, tesoureiro, conselho fiscal e conselho deliberativo.

Esses conselhos tem como função lutar pela demarcação da terra, gerar emprego e renda para a comunidade e lutar por um saúde e educação digna de qualidade para todos. Além desses conselhos que nos ajudam melhor na organização de nosso povo, temos uma cacique e várias lideranças que nos ajudam muito em nosso trabalho com a FUNASA no combate a desnutrição das crianças de nosso povo.

Situação da terra

Temos: 1.731 hectárias de terra delimitada, publicada no diário oficial e está em processo de demarcação.

A terra está distribuída em Lagoa do Tapuí, estrema do Batoque, Saco do Marisco, Trairussú, Lagoa Encantada e Basias.

Educação e saúde

A saúde está organizada em uma equipe do PSF que contamos com: um médico, uma enfermeira, uma técnica de enfermagem, uma dentista, uma auxiliar, uma AIS, um AISAN, uma psicóloga, uma assistente social, uma auxiliar de serviço gerais, quatro vigilantes. O médico, a enfermeira, a dentista não são indígena, os demais são índios.

Atendimento médico

O médico e a dentista atende três vezes por semana, os demais atende de segunda a sexta e os vigilantes todos os dias trabalhando um dia outro não.

O medicamento vem do municípios e do governo Federal. Temos também um carro do

município durante a semana toda.

Temos um trabalho de assistência social no combate do alcoolismo, saneamento básico com o tratamento da água de qualidade para os indígenas, cadastro do bolsa escola contamos com um AISAN, além disso temos também um conselho local de saúde, os conselheiros são todos índios.

Para que serve:

Para lutar e reivindicar os direitos referente a saúde indígena.

Também participamos do conselho distrital e municipal que têm representante não indígenas.

Justificativa

A Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo- Kanindé com o proposito de tornar viável a aprendizagem dos alunos, pretende em 2012 diminuir a evasão e repetência em 3%, realizando em trabalho de qualidade, para tanto promoverem reuniões periódicas ao longo do ano, para tentaremos desenvolver atividades que realmente sejam interessante para os alunos, tais como: Oficinas de arte envolvendo temas transversais e outras culturas, aula de campo, atividade de leitura e escrita individual e em grupo de tal forma que o aluno seja o principal ator no processo ensino aprendizagem.

Fazendo um trabalho com os demais servidores da escola, dentro dos possíveis cuidados, envolvendo a merenda escolar e higiene do prédio com um todo.

Objetivos Geral

Desenvolver um trabalho coletivo, envolvendo alunos, professores e comunidade para conseguirmos obter uma aprendizagem de qualidade e assim diminuir um índice de evasão e repetência na escola.

Objetivos Especifico

Desenvolver em sala de aula um trabalho de tal forma que o aluno sinta o centro do trabalho Educativos .

Realizar encontros com a comunidade de tal forma que todos se sintam comprometidos com o processo Educativos.

Currículo do P.P.P

Trabalhar oficialmente a questão da terra e as esferas que faltam para ser demarcada,
Visitar e conhecer os pontos da terra indígena fazendo o mapeamento e trabalhando junto com os alunos as marcações da terra indígena jenipapo-kanindé.
Pesquisar com as lideranças o mapeamento da terra visitando as partes do território com trabalhos de grupo, estudando as quatro processos da fase de demarcação (Identificação e Delimitação, demarcação, Desintrusão e Homologação).
Trabalhar na semana cultural o tema terra fortalecendo a identidade étnica e cultural, conhecendo o modo de viver de outros povos.
Trabalhar com as crianças através de aulas práticas e teóricas, a importância da medicina tradicional e o uso correto dos medicamentos alopatícos.
Trabalhar com as crianças o uso adequado dos instrumentos técnicos e a sua importância para garantia de sua sobrevivência física e cultural.
Justificar a necessidade da lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental, fora um melhor diálogo com a sociedade nacional.
Trabalhar a etno matemática com os processos próprios de aprendizagem
Assumir sua própria identidade e prática sua cultura.
Trabalhar a leitura e a escrita na construção de livros e relatos com as histórias do nosso povo, assim ficar na sala de leitura para material de estudo

Proposta de trabalho para 2013

Trabalhar melhor com as crianças.
Garantir merenda de qualidade durante o ano.
Reuniões bimestral com pais e mestres.
Ter material didáticos suficientes para os alunos .
Fazer com que os alunos participem mais das atividades em sala de aula.
Construir atividades pedagógicas envolvendo o trabalho da leitura e da escrita.
Mostrar para as crianças através das aulas práticas e teóricas, a importância da medicina tradicional.
Trabalhar acultura geral envolvendo a cultura de outros povos.
Trabalhar a questão da terra informando que ainda falta algumas fases para a terra indígena ser oficialmente demarcada.
Conscientizar os alunos e pais a importância indígena.
Aulas de campo.
Trabalhar a arte indígena na escola e as demais existências.

Os alunos serão promovidos para série seguinte quando realmente estiver preparado, e que os pais se conscientizem.

O que fazer para transformar?

1- Momento - pais

Que os pais participem das reuniões junto com os professores.

2- momento – Professores.

Formular projetos e enviar para as esferas do governo, solicitando algo que falta na escola.

Exigir professores trabalhando todos juntos: podemos transformar esta escola no projeto que nos queremos.

Ações

Realização de reuniões com a comunidade para apresentar plano de trabalho da escola.

Reuniões bimestrais com a comunidade para discussão e avaliação do trabalho da escola.

Reuniões bimestrais com a comunidade para discussão e avaliação do trabalho desenvolvido na escola.

Realizações de encontro para aprofundamento de estudo e confecção de matérias a serem trabalhados em sala de aula com os alunos.

Realizações de encontro para estudo dos PCN em ação da educação escola indígena.

Realização de trabalhos em sala de aula com os alunos para separação das dificuldade do mesmos.

Realização de pesquisas com os mais velhos, sobre a utilização da medicina tradicional.

Realização de pesquisas na comunidade sobre os costumes e a história do nosso povo.

Realização de concurso de redação com os alunos do, 4ª ano, 5ª ano, 6ª ano, 7ª ano, 8ª ano, 9ª ano e EJA.

Realização de oficinas de leitura e escrita com os professores de 4ª ano, 5ªano, 6ª ano, 7ª ano, 8ª ano, 9ª ano e EJA.

Realização de oficinas de artes, com os alunos da escola a 8ª ano, através de realização da feira de cultural envolvendo os alunos e a comunidade.

Realização de experiências com os alunos de 2ª ano à 9ª ano e EJA, sobre as plantas medicinais.

Os alunos serão promovidos para série seguinte quando realmente estiver preparado, e que os pais se conscientizem.

O que fazer para transformar?

1- Momento - pais

Que os pais participem das reuniões junto com os professores.

2- momento – Professores.

Formular projetos e enviar para as esferas do governo, solicitando algo que falta na escola.

Exigir professores trabalhando todos juntos: podemos transformar esta escola no projeto que nos queremos.

Ações

Realização de reuniões com a comunidade para apresentar plano de trabalho da escola.

Reuniões bimestrais com a comunidade para discussão e avaliação do trabalho da escola.

Reuniões bimestrais com a comunidade para discussão e avaliação do trabalho desenvolvido na escola.

Realizações de encontro para aprofundamento de estudo e confecção de matérias a serem trabalhados em sala de aula com os alunos.

Realizações de encontro para estudo dos PCN em ação da educação escola indígena.

Realização de trabalhos em sala de aula com os alunos para separação das dificuldades do mesmos.

Realização de pesquisas com os mais velhos, sobre a utilização da medicina tradicional.

Realização de pesquisas na comunidade sobre os costumes e a história do nosso povo.

Realização de concurso de redação com os alunos do, 4ª ano, 5ª ano, 6ª ano, 7ª ano, 8ª ano, 9ª ano e EJA.

Realização de oficinas de leitura e escrita com os professores de 4ª ano, 5ªano, 6ª ano, 7ª ano, 8ª ano, 9ª ano e EJA.

Realização de oficinas de artes, com os alunos da escola a 8ª ano, através de realização da feira de cultura envolvendo os alunos e a comunidade.

Realização de experiências com os alunos de 2ª ano à 9ª ano e EJA, sobre as plantas medicinais.

Educação

A Educação Escolar Indígena, dos índios Jenipapo-Kanidé é organizada da seguinte forma: 104 alunos, distribuído nos anos, educação infantil; de 1ª ao 9ª ano e EJA.

Onze (11) professores e um (01) coordenador pedagógico todos lecionados em sala de aula, mais cinco (05) professores candidatos e todos já concluirão o magistério indígena.

Onde trabalhamos

Em uma escola indígena diferenciada, onde foi uma luta muito grande dos professores e comunidade ter conseguido esse prédio hoje, para poder realizar seus trabalhos.

Missão da escola

Assegurar um ensino de qualidade para nossos alunos, tornando-se críticos e políticos, podendo assim defender seus direitos e deveres sem deixar de praticar a sua cultura.

Metologia das ações do P.P.P

Reunião onde será apresentado o plano da escola para análise e discussão.

Reunião onde será apresentado o resultado da aprendizagem dos alunos e a programação das atividades dos meses subsequentes.

Nos encontros com os professores, teremos momentos de estudos e aprofundamento de forma visando a melhoria da aprendizagem e confecção de materiais didáticos e jogos educativos.

O trabalho de pesquisa será realizado pelos alunos de 3ª ano ao 9ª ano, em visitas as famílias da comunidade e apresentando pelos alunos através de relatórios.

Os alunos fará redações com temas variados e será observada a criatividade, concordância verbais e gramaticas.

As oficinas serão realizadas de acordo com a necessidade dos professores e será trabalhado de acordo com as dificuldades dos alunos.

Serão realizados oficinas com diversos materiais tais como, confecções de cestas com cipó, confecção de bolsa de palha e confecção de colares. etc.

Realizações de aulas práticas na fabricação de medicamento das plantas medicinais existente na aldeia.

Construção de uma horta lince com plantas medicinais.

Metas

Realizar reuniões com a comunidade para discutir e avaliar o trabalho desenvolvido na escola.

Realizar encontros com professores para aprofundar o estudo e a confecção de material a ser trabalhado com o aluno em sala de aula, a fim de superar as dificuldades dos mesmo.

Encaminhamento de ofício aos órgãos competente, solicitando a construção de uma quadra esportiva, merenda escola e material didático específico.

Realizar pesquisas na comunidade sobre a origem do nosso povo, costumes, crenças e lendas.

Realizar oficinas trabalhando a leitura, arte e a escrita com os alunos da escrita.

Trabalho dos PCN

Acréscimo da carta de princípios da copiar

- 1- Que a direção e supervisão da escola, sejam indicados por professore, comunidade indígenas.
- 2- É garantido a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
- 3- A escola indígenas devera integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígenas e o uso correto de medicamentos alopáticos.
- 4- A escola indígena devera junto a comunidade na defesa conservação e proteção de seu território.
- 5- Os municípios os estados e a união devem garantir a educação escolar especifica as comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com constituição federal.
- 6- Garantir o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
- 7- Ser um centro de produção e divulgação dos conhecimentos indígenas para a sociedade envolvente.

Avaliação dos alunos

A avaliação será realizada bimestralmente com a participação de pais e alunos.

Através de reuniões analisando e discutido o resultado da aprendizagem.

A avaliação deverá ter vários momentos;

Nos trabalhos em grupo, deverá ser avaliado seu entrosamento, desenvolvimento e sua maneira de expor suas ideias para os demais.

Avaliar o interesse, a organização e o compromisso dos alunos nos trabalhos de casa e classe, e o cuidado com seus materiais didáticos, por fim avaliar o aluno através de uma avaliação individual, pois só assim o professor descobrirá onde está a dúvida do aluno e o que fazer para superá-la .

Avaliar a leitura individual do aluno.

Avaliar o aprendizado do aluno em cada disciplina.

Avaliar conteúdos escritos e práticos.

Saber avaliar o aluno em seus respectivos momentos da vida e situação.

Conhecer bem a família do aluno para melhor avaliá-lo.

Avaliar o aluno individualmente para detectar suas dúvidas e como trabalhar para superar.

Avaliar o aluno através de suas frequências bimestrais.

A avaliação na nossa escola deverá ser diagnóstica, continua e final, identificando os avanços e as dificuldades dos alunos que ficou para ser trabalhado diante dos resultados.

Avaliação do P.P.P

Cumprimento da carga horária.

A aprendizagem dos alunos.

Cumprindo o planejamento.

Baixo rendimento dos alunos.

Desinteresse pelo processo ensino aprendizagem.

Pouca participação dos alunos.

Reorganizar suas atividades.

Estratégia de ação pedagógica e administrativa

Matrícula: A matrícula dos alunos da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo-Kanidé é realizada com a participação de todos professores no período de 09 à 25 de Janeiro. A mesma acontece na própria escola, nos turnos manhã e tarde,

com os horários: manhã de 08 às 12:00hs. Tarde de 13: 00 às 17: 00 horas. Noite: 18: 00 às 22: 00

Organização das classe

Nossa organização está distribuída, nos seguintes horários: Manhã com início das: 07: 00hs às 11: 00hs, tarde: 13: 00hs às 17: 00hs e noite 16: 00hs às 22: 00 horas. Pretendemos pontualizar a chegada dos alunos na escola, de uma forma organizada para que todos saiam ganhando igual.

Avaliação da aprendizagem

Nossos alunos são avaliados através de trabalhos e atividades propostas, avaliação escrita individual, autoavaliação, frequência e a participação dos alunos.

22/12/2016
Juliana Alves

Anexo IV. Mapa localizador de Aquiraz com destaque nas Comunidades Lagoa do Ramo e Goiabeiras e Jenipapo-Kanindé

Figura 1

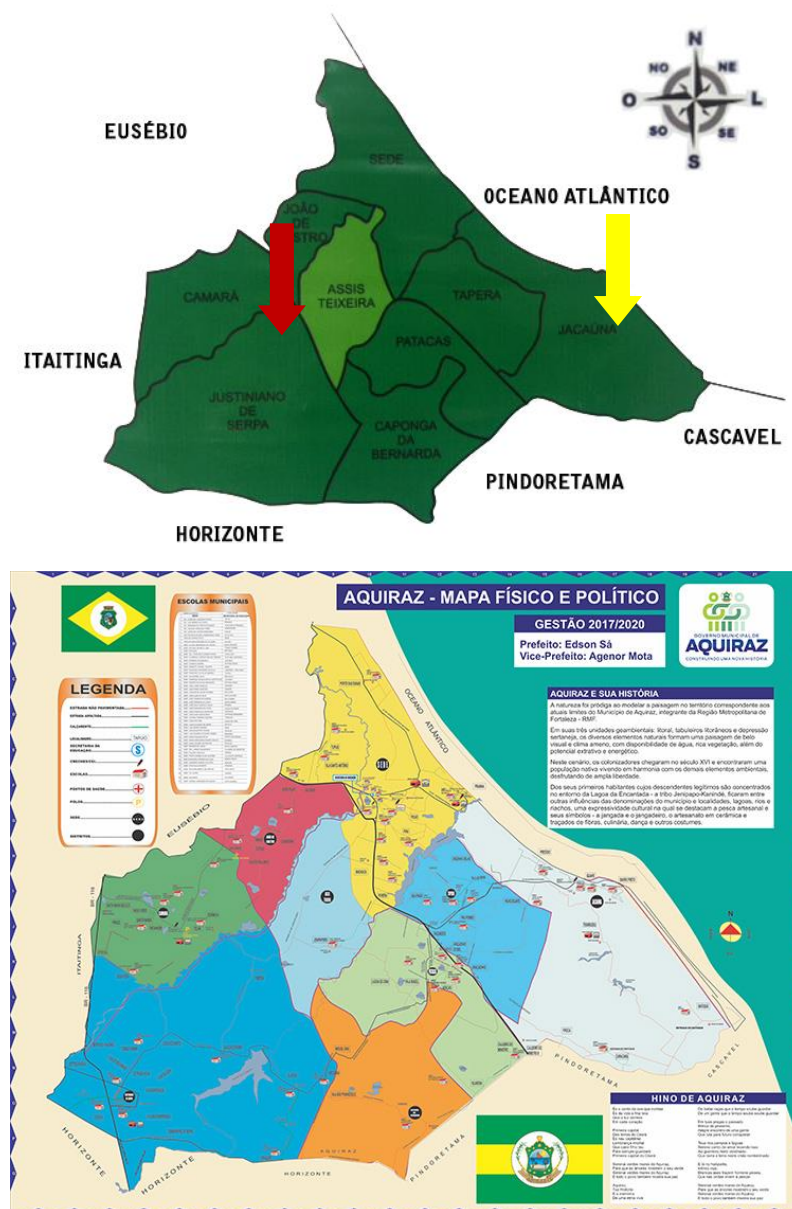


Figura 1 – Mapa atualizado do Município de Aquiraz com destaque das localidades Lagoa do Ramo e Goiabeiras e Jenipapo-Kanindé.

Anexo V. Comprovação da Certidão expedida para a Comunidade Lagoa do Ramo e Goiabeiras

CERTIDÕES EXPEDIDAS ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS (CRQs) ATUALIZADA ATÉ A PORTARIA Nº- 104/2016, PUBLICADA NO DOU DE 20/05/2016.								
REGIÃO	UF	MUNICÍPIO	CÓDIGO DO IBGE	DENOMINAÇÃO DA COMUNIDADE	ID QUILOMBOLA	Nº PROCESSO NA FCP	DATA DA ABERTURA DO PROCESSO	ETAPA ATUAL PROCESSO FCP
NORDESTE	AL	ÁGUA BRANCA	2700102	BARRO PRETO	2.329	01420.002212/2009-90	25/08/2009	Certificado
NORDESTE	AL	ÁGUA BRANCA	2700102	LAGOA DAS PEDRAS	2.328	01420.002204/2009-43	25/08/2009	Certificado
NORDESTE	AL	ÁGUA BRANCA	2700102	POVOADO CAL	2.325	01420.007114/2010-82	29/11/2010	Certificado
NORDESTE	AL	ÁGUA BRANCA	2700102	POVOADO DE MOREIRA DE BAIXO	2.491	01420.013947/2014-14	03/11/2014	Certificado
NORDESTE	AL	ÁGUA BRANCA	2700102	SERRA DAS VIÚVAS	1.533	01420.002211/2009-45	25/08/2009	Certificado
NORDESTE	AL	ANADIA	2700201	JAQUEIRA	1.534	01420.002206/2009-32	25/08/2009	Certificado
NORDESTE	AL	ARAPIRACA	2700300	CARRASCO	1.535	01420.000312/1999-94	12/07/1999	Certificado
NORDESTE	AL	ARAPIRACA	2700300	PAU D'ARCO	1.536	01420.002703/2006-98	25/10/2006	Certificado
NORDESTE	AL	BATALHA	2700706	CAJÁ DOS NEGROS	1.537	01420.001245/2004-16	02/12/2004	Certificado
NORDESTE	AL	BELÉM	2700805	SERRA DOS BANGAS	2.396	01420.005969/2014-01	19/05/2014	Certificado
NORDESTE	AL	CACIMBINHAS	2701209	GUAXININ	639	01420.001725/2006-31	18/07/2006	Certificado
NORDESTE	AL	CANAPI	2701605	MUNDUMPIR	1.538	01420.007118/2010-61	29/11/2010	Certificado
NORDESTE	AL	CANAPI	2701605	SERRA ALTO DE NEGRAS	1.539	01420.007113/2010-38	29/11/2010	Certificado
NORDESTE	AL	CANAPI	2701605	TUPETE	1.540	01420.007109/2010-70	29/11/2010	Certificado
NORDESTE	AL	CARNEIROS	2701803	LAGOA DO ALGODOÃO	1.541	01420.007108/2010-25	29/11/2010	Certificado
NORDESTE	AL	DELMIRO GOUVEIA	2702405	POVOADO CRUZ	1.542	01420.001297/2004-84	08/12/2004	Certificado
NORDESTE	AL	ISACI	2705106	SÍTIO SERRA VERDE	1.543	01420.007111/2010-49	29/11/2010	Certificado

(...)

NORDESTE	BA	VITÓRIA DA CONQUISTA	2933307	LAGOA DE VITORINO	1.895	01420.002554/2006-67	09/10/2006	Certificado
NORDESTE	BA	VITÓRIA DA CONQUISTA	2933307	LAGOA DOS PATOS	1.896	01420.001391/2006-03	12/04/2006	Certificado
NORDESTE	BA	VITÓRIA DA CONQUISTA	2933307	LAGOA MARIA CLEMÊNCIA	828	01420.001669/2006-34	10/07/2006	Certificado
NORDESTE	BA	VITÓRIA DA CONQUISTA	2933307	LAMARÃO	2.363	01420.013098/2013-18	01/07/2013	Certificado
NORDESTE	BA	VITÓRIA DA CONQUISTA	2933307	LARANHEIRAS	1.897	01420.005606/2011-14	10/05/2011	Certificado
NORDESTE	BA	VITÓRIA DA CONQUISTA	2933307	QUATIS DOS FERNANDES	834	01420.001394/2006-39	12/06/2006	Certificado
NORDESTE	BA	VITÓRIA DA CONQUISTA	2933307	SÃO JOAQUIM DE PAULO	1.899	01420.001392/2006-40	12/06/2006	Certificado
NORDESTE	BA	VITÓRIA DA CONQUISTA	2933307	SÃO JOAQUIM DO SERTÃO	2.272	01420.008448/2013-16	16/07/2013	Certificado
NORDESTE	BA	VITÓRIA DA CONQUISTA	2933307	SINZOCA	842	01420.000117/2007-90	25/01/2007	Certificado
NORDESTE	BA	VITÓRIA DA CONQUISTA	2933307	VELAME	191	01420.000602/2004-11	15/09/2004	Certificado
NORDESTE	BA	WANDERLEY	2933455	CACHIMBO	2.327	01420.000590/2004-99	27/08/2004	Certificado
NORDESTE	BA	WANDERLEY	2933455	RIACHO DA SACUTIABA E SACUTIABA	183	01420.000096/1997-80	18/04/1997	Certificado
NORDESTE	BA	WENCESLAU GUIMARÃES	2933505	JERICÓ	1.900	01420.003850/2010-61	28/09/2010	Certificado
NORDESTE	BA	WENCESLAU GUIMARÃES	2933505	MUCUGÊ	1.901	01420.008042/2010-91	07/12/2010	Certificado
NORDESTE	BA	WENCESLAU GUIMARÃES	2933505	NOVA ESPERANÇA	847	01420.002148/2008-66	24/07/2008	Certificado
NORDESTE	BA	WENCESLAU GUIMARÃES	2933505	RIO PRETO	1.902	01420.000911/2010-23	30/03/2010	Certificado
NORDESTE	BA	WENCESLAU GUIMARÃES	2933505	SARILÂNDIA	1.903	01420.003849/2010-37	28/09/2010	Certificado
NORDESTE	BA	WENCESLAU GUIMARÃES	2933505	RIACHÃO DAS FLORES	2.513	01420.006114/2014-99	19/05/2014	Certificado
NORDESTE	BA	XIQUE-XIQUE	2933604	VICENTES	1.904	01420.001741/2006-23	19/07/2006	Certificado
NORDESTE	CE	ACARAÚ	2300200	CÓRREGO DOS IÚS	2.482	01420.006793/2014-04	05/06/2014	Certificado
NORDESTE	CE	AQUIRAZ	2301000	GOIABEIRA	449	01420.002070/2005-37	01/09/2005	Certificado
NORDESTE	CE	AQUIRAZ	2301000	LAGOA DO RAMO		01420.002070/2005-37	01/09/2005	Certificado
NORDESTE	CE	ARACATI	2301109	CUMBE	2.483	01420.014216/2014-88	07/11/2014	Certificado