

# EXPLORANDO O SABER NA FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA NA ALDEIA DO POVO TAPUYA KARIRI

---

### **Maria do Socorro Sousa e Silva**

Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestrado Acadêmico em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/CE). Graduação em Pedagogia e em Geografia (UVA/CE). Professora do Curso de Pedagogia da UVA. Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Sobral – CE, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/7347305455487596>  
<https://orcid.org/0000-0002-0815-4325>

### **Antonia Nilene Portela de Sousa**

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestrado Acadêmico em Gestão Educacional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/CE). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Teologia pela Universidade da Philadelphia. Professora efetiva do Curso de Pedagogia da UVA. Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Sobral – CE, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/9612615505412467>  
<https://orcid.org/0000-0002-0655-1837>

### **Railane Bento Vieira Sabóia**

Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/CE). Graduação em Pedagogia (UVA). Professora efetiva do Curso de Pedagogia da UVA. Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Sobral – CE, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/9005966729356836>  
<https://orcid.org/0000-0002-0054-9832>

### **João Eudes Portela de Sousa**

Doutorado em Comunicação e Linguagens no Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Mestrado em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Graduação em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e em Hotelaria pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE – CE, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/8947737911866019>

Mestrado em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduação em História pelo Centro Universitário INTA-UNINTA. Coordenadora do Curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância do Centro Universitário INTA-UNINTA.

Centro Universitário de Teologia Aplicada - UNINTA, Sobral – CE, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/229175554565010>  
<https://orcid.org/0000-0003-2743-8777>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo examinar as atividades de campo realizadas por professoras das disciplinas Cátedra de Paulo Freire e Identidade e Formação do Pedagogo, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), durante os semestres 2023.2 e 2024.1. Fundamentado nas teorias de Freire (1975; 1976), Santos (2006), Mendes e Silva (2008) e Marques (2023), entre outros, o trabalho se concentra nas experiências vivenciadas em uma escola indígena localizada em São Benedito, na Serra da Ibiapaba, Ceará. Utilizando uma abordagem qualitativa, a pesquisa empregou entrevistas, diários de campo e rodas de conversa com líderes do povo indígena Tapuya Kariri e gestores da instituição como principais métodos de coleta de dados. Os resultados indicam que, apesar das metas distintas traçadas por cada docente no planejamento das atividades, as experiências proporcionadas foram profundamente enriquecedoras, conforme evidenciado pelos relatos dos estudantes. A análise dos dados sugere que, no âmbito da formação pedagógica, é essencial promover uma sensibilidade para a diversidade cultural, incorporando práticas educacionais que respeitem e integrem as tradições locais. Além disso, a formação dos educadores deve estar alinhada com o respeito pelas diferentes crenças e culturas, em consonância com os princípios estabelecidos pelos documentos oficiais que orientam a educação e a formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Atividade de Campo. Escola Indígena. Diversidade Cultural.

## EXPLORING KNOWLEDGE IN TEACHER TRAINING: THE EXPERIENCE IN THE TAPUYA KARIRI VILLAGE

**ABSTRACT:** This article aims to examine the field activities conducted by professors in the disciplines Chair of Paulo Freire and Identity and Formation of the Pedagogue, within the Pedagogy course at the State University of Vale do Acaraú (UVA), during the semesters 2023.2 and 2024.1. Grounded in the theories of Freire (1975; 1976), Santos (2006), Mendes and Silva (2008), and Marques (2023), among others, the study focuses on the experiences undertaken in an indigenous school located in São Benedito, in the Serra da Ibiapaba, Ceará. Employing a qualitative approach, the research utilized interviews, field diaries, and discussion circles with leaders of the Tapuya Kariri indigenous people and institutional managers as primary data collection methods. The results indicate that, despite the distinct goals set by each professor in planning the activities, the experiences provided were profoundly enriching, as evidenced by the students' reports. Data analysis suggests that, within the realm of pedagogical training,

it is crucial to foster sensitivity to cultural diversity by integrating educational practices that respect and incorporate local traditions. Furthermore, educator training must align with respect for diverse beliefs and cultures, in accordance with the principles outlined by the official documents that guide education and teacher training.

**KEYWORDS:** Teacher Training. Pedagogy Course. Field Activity. Indigenous School. Cultural Diversity.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as atividades de campo implementadas por professoras nas disciplinas Cátedra de Paulo Freire e Identidade e Formação do Pedagogo, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), durante os semestres 2023.2 e 2024.1. Essas atividades foram realizadas em uma escola indígena localizada no município de São Benedito, na Serra da Ibiapaba, Ceará.

A imersão em contextos escolares e não escolares é uma parte fundamental da formação da/o pedagoga/o. É importante que essas atividades promovam a integração entre a universidade e as escolas de educação básica na mesma região, a fim de enriquecer o processo formativo das/dos futuros/as educadores/as. Nesta pesquisa, o foco foi direcionado para uma escola indígena na aldeia do Tapuya Kariri, visando fortalecer o vínculo entre a teoria acadêmica e a prática educativa real, proporcionando aos estudantes de Pedagogia experiências significativas e contextualizadas.

Nesse contexto, é essencial destacar que o universo deste estudo abrange as experiências e práticas na Escola Indígena Francisco Gonçalves de Sousa, que opera nos turnos diurno e noturno com mediação presencial. Compreender o conceito de escola diferenciada é de suma importância para os/as estudantes de cursos de licenciatura, especialmente para futuras/os pedagogas/os, dada a amplitude de sua atuação na gestão escolar e além das atividades em sala de aula.

Os procedimentos metodológicos para essas atividades de campo foram baseados em uma abordagem qualitativa, apoiada principalmente por teóricos como Freire (1975; 1976), Santos (2006), Mendes e Silva (2008), Marques (2023), entre outros.

As referências utilizadas exploram de maneira aprofundada a temática abordada nas disciplinas Cátedra de Paulo Freire e Identidade e Formação do Pedagogo. A disciplina Cátedra de Paulo Freire, que faz parte do currículo do terceiro semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), foi oferecida como uma opção de férias durante o semestre 2024.1 no Campus Ibiapaba. Por sua vez, a disciplina Identidade e Formação do Pedagogo, integrante do curso de Pedagogia no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), foi ministrada em 2023.2 no município de Tianguá, também vinculado à UVA.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

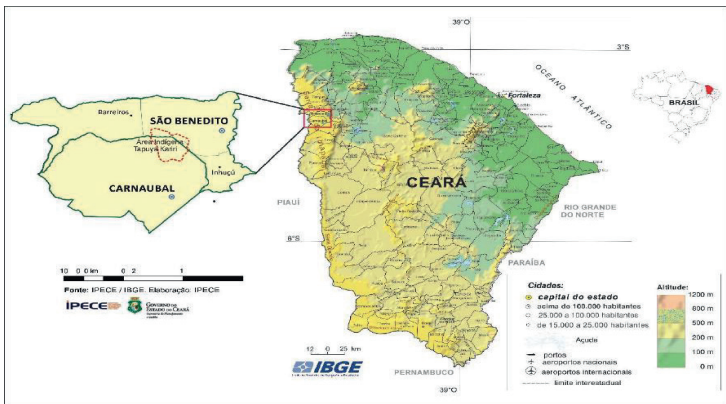
A sala de aula e o ambiente externo representam espaços valiosos para o desenvolvimento pedagógico, oferecendo laboratórios ricos em interações, oportunidades de aprendizado e aprimoramento. Nesses ambientes, a Pedagogia desempenha um papel crucial ao fomentar o pensamento crítico dos estudantes, incentivando-os a refletir sobre as singularidades dos indivíduos e dos contextos em que estão inseridos. Foi com base nessa perspectiva que as professoras optaram por integrar atividades de campo na escola diferenciada previamente mencionada.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, baseada em um relato de experiência obtido através das atividades de campo realizadas durante a formação docente no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Segundo Ghedin e Franco (2011), a pesquisa qualitativa atua como um facilitador e promotor dos valores e papéis sociais, proporcionando aos pesquisadores a capacidade de compreender as relações entre a particularidade e a totalidade, entre o indivíduo e a coletividade, bem como entre a cultura e a história.

O *lôcus* da experiência foi a Aldeia da Gameleira, habitada pelo povo Tapuya Kariri, situada na Chapada da Ibiapaba, também conhecida como Serra Grande, que faz fronteira entre os estados do Piauí e Ceará. Com uma altitude média de 800 metros, essa região é notável por suas belezas naturais e seu contexto cultural enriquecedor.

A escola dos indígenas Tapuya Kariri pertence a um dos vários povos indígenas do estado do Ceará. A região em que está localizada foi densamente povoada por diversas comunidades indígenas, incluindo os Tabajara e os próprios Tapuya Kariri. De acordo com Maia (2010), essa área foi o cenário de uma das principais missões da Companhia de Jesus no Brasil. A serra da Ibiapaba, conhecida por sua relevância histórica e cultural, abrange oito municípios: Viçosa do Ceará, Ibiapina, Tianguá, Ubajara, São Benedito, Croatá e Guaraciaba do Norte. A Aldeia da Gameleira, localiza-se entre as cidades de São Benedito e Carnaubal, especificamente no Sítio Carnaúba II, conforme indicado na Figura 1:

**Figura 1:** Mapa de localização do povo Tapuya Kariri.



A seguir, será detalhado o percurso das atividades de campo realizadas na escola do povo Tapuya Kariri, situada em uma região ideal para iniciativas voltadas à formação de pedagogas/os. O objetivo é analisar como essas atividades foram configuradas e refletidas a partir das aulas de campo nas disciplinas Cátedra de Paulo Freire e Identidade e Formação do Pedagogo, bem como compreender o processo de desenvolvimento dos estudantes nesse contexto.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com representantes do povo indígena e observação participante, com foco na escola e em seu entorno. As observações foram registradas em diários de campo pelos estudantes, que documentaram suas percepções. Segundo Geertz (1989), essa abordagem não se limita aos sujeitos da pesquisa, mas inclui também as conversas, reflexões e interações com a realidade estudada – no caso, a escola indígena do povo Tapuya Kariri.

### **3. EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CONCEITOS E BASE LEGAL**

A questão dos direitos culturais dos povos indígenas tem ganhado destaque em âmbito nacional. Dentro desse contexto, a educação emerge como uma ferramenta crucial para a compreensão e valorização da cultura como um todo, abrangendo todos os aspectos que definem uma sociedade. Nesse sentido, é imprescindível discutir os efeitos do princípio da solidariedade intergeracional, que se relaciona com o direito ambiental e o patrimônio cultural imaterial, conforme enfatizado por Marques (2023). Esse princípio visa à preservação dos conhecimentos tradicionais, reconhecendo a importância de transmitir e proteger esses saberes ao longo das gerações.

Mediante esse raciocínio, a escola se estabelece como um espaço fundamental para debates sobre a educação indígena, um aspecto intrínseco à sua função social. Isso é ainda mais pertinente quando se trata de instituições escolares indígenas, que possuem características distintas e demandam uma pedagogia adaptada à sua especificidade étnico-cultural, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (Brasil, 2013).

A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) ressalta que “os povos indígenas têm direito a uma escola específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena” (Brasil, 2020).

A coordenação das políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), enquanto a implementação dessas políticas e a garantia dos direitos são partilhadas entre estados e municípios. Essa estrutura busca assegurar que os direitos educacionais dos povos indígenas, conforme previstos na Constituição Federal de 1988, sejam efetivamente aplicados e respeitados.

Esses direitos encontram respaldo teórico na própria Constituição e são regulamentados pelo Decreto nº 6.861, de 7 de maio de 2009, especialmente nos artigos 1º

e 2º, que tratam das diretrizes para a organização da educação escolar indígena. O artigo 1º destaca a importância da participação e da autonomia dos povos indígenas na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada escola: “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (Brasil, 2009).

O artigo 2º, por sua vez, enfatiza os objetivos da educação escolar indígena, que incluem: a valorização das culturas indígenas e a preservação da diversidade étnica; o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna das comunidades indígenas; a criação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado para atuar na educação indígena; o desenvolvimento de currículos e programas específicos com conteúdos culturais próprios das comunidades; a elaboração e publicação de materiais didáticos diferenciados; além da afirmação das identidades étnicas e do respeito aos projetos de autonomia societária de cada povo indígena (Brasil, 2009).

Além dos artigos mencionados anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também trata da educação indígena em seu artigo 79: “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (Brasil, 1996). Nesse contexto, a Funai entra em pauta, colaborando na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas indígenas.

Conforme descrito pela Funai (2020), o PPP é o meio pelo qual a comunidade indígena expressa suas expectativas sobre a escola que deseja. Ele estabelece como a escola deve atender aos interesses da comunidade, sua estruturação e a forma de integração à vida e aos projetos comunitários. A participação da Funai (2020) no processo de construção do PPP é essencial, especialmente na consideração dos seguintes aspectos:

- a) A necessidade de assegurar os direitos à educação diferenciada aos povos indígenas e à valorização de suas línguas, conhecimentos e processos pedagógicos próprios;
- b) O entendimento de que o currículo compõe o todo do fazer escolar, e não apenas a organização da matriz onde se abrigam as disciplinas, assim como o PPP se constitui como elemento estruturante da vida escolar que expressa a identidade e os projetos societários. A escola indígena deve refletir o modo de vida, a concepção cultural e política de cada povo indígena e as relações intersocietárias que mantém.
- c) O papel da escola na vida da comunidade, sua articulação com as demais ações e projetos do povo indígena, assim como sua influência em outras áreas de atuação dos governos, tendo como pressuposto, portanto a necessidade do tratamento integrado de questões de territorialidade, sustentabilidade e patrimônio cultural (Brasil, 2020).

O aparato legal vigente assegura a efetivação do direito à educação diferenciada para os povos indígenas. No contexto em estudo, esses direitos contemplam o Povo Indígena Tapuya Kariri, originário da Ibiapaba. De acordo com Mendes e Silva (2008), com

o passar do tempo, os próprios indígenas passaram a reivindicar modelos educacionais baseados no pluralismo cultural, no respeito e na valorização das identidades étnicas. Nesse sentido, a escola para os povos indígenas se tornou um meio para garantir o acesso a conhecimentos gerais, sem que houvesse a necessidade de negar suas especificidades culturais e identitárias.

### 3.1 A atuação do pedagogo em escolas indígenas

Conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia, o pedagogo deve ser formado com competências que o capacitam a atuar em contextos socioculturais complexos e diversos. O artigo 50 define que o profissional deve:

IX- Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (Brasil, 2006).

Ademais, as DCNs (Brasil, 2006) reforçam a necessidade de estabelecer um diálogo intercultural que valorize e respeite os conhecimentos, valores, modos de vida e orientações filosóficas, políticas e religiosas das culturas indígenas em relação à sociedade majoritária. Nesse sentido, o papel do pedagogo em escolas indígenas vai além da simples transmissão de conteúdos; ele deve atuar como mediador cultural, promovendo a valorização das identidades indígenas e garantindo que o currículo e as práticas pedagógicas reflitam as especificidades desses povos.

Nesse contexto, os profissionais das licenciaturas, especialmente os de Pedagogia, devem adotar uma postura ativa e atenta em relação à legislação vigente, implementando de forma criteriosa as orientações e diretrizes voltadas à educação escolar indígena em sua prática cotidiana. É essencial alinhar constantemente a instituição educativa às orientações curriculares para garantir a plena inserção dos direitos indígenas no âmbito escolar.

O pedagogo, como profissional capaz de atuar em múltiplas áreas da educação, seja em espaços escolares ou não escolares, deve ter uma formação que o habilite para desenvolver uma identidade multifacetada. Essa formação o qualifica para lidar com diferentes modalidades de ensino e assumir funções de gestão em variadas instituições, como Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Ministério Público, igrejas, hospitais, empresas, Conselhos Tutelares, entre outros.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Discutir os movimentos dessa atividade como uma experiência de campo é fundamental para compreender, *in loco*, as particularidades das escolas diferenciadas, tendo em vista que essas instituições são espaços de atuação da/o pedagoga/o. Como afirma Freire (1976, p. 27), “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”. Assim, a proximidade com essas realidades é crucial para que se possa falar com propriedade, tornando o contato direto uma etapa indispensável nas atividades subsequentes:

- **Atividade 1.** Disciplina: Cátedra de Paulo Freire (3º Semestre/Período/2024.1)

A atividade de campo teve início com a aproximação de uma acadêmica e um professor não indígena da escola indígena diferenciada Tapuya Kariri F.G.S., que atuou como intermediário na introdução da atividade ao povo Tapuya Kariri. Em sala de aula, enfatizávamos a importância de demonstrar respeito e evitar concepções colonizadoras ocidentais, que historicamente foram incorporadas nos livros didáticos da educação básica brasileira.

Diversos espaços e temas foram escolhidos pelos/as acadêmicos/as para a atividade, mas uma experiência se destacou entre as apresentações. Embora a área fosse conhecida, a presença dos sujeitos envolvidos era rara em contextos educativos como as universidades e escolas. No entanto, a professora responsável pela disciplina, com experiência prévia com povos originários, incentivou o estudo do povo indígena Tapuya Kariri, que foi escolhido por uma acadêmica para a realização da atividade.

A acadêmica, originária da região, decidiu realizar a atividade de campo com o povo Tapuya Kariri para se aproximar dessa temática. Ela revelou que, apesar de estar tão perto, não teve a oportunidade de conhecer esse povo durante sua escolaridade. A disciplina ofereceu, portanto, a oportunidade de conectar o pensamento de Paulo Freire com a luta dos indígenas por terra e educação.

Durante o estudo, a acadêmica se aprofundou nas abordagens promovidas pela professora, que integravam experiências anteriores e pesquisas sobre os Tapuya Kariri, tanto no Ceará quanto no Amazonas. Esse engajamento cresceu à medida que a acadêmica se preparava para a atividade de campo, alinhando seu desejo de conhecer melhor os indígenas da região serrana com a chance de vivenciar uma formação mais contextualizada.

Ademais, a escolha da acadêmica despertou maior interesse entre os/as demais alunos/as da disciplina, muitos dos quais não conheciam o povo Tapuya Kariri. A discussão sobre o pensamento de Paulo Freire, em relação às lutas e conquistas desses indígenas, contribuiu para aumentar a consciência e a compreensão dos desafios enfrentados por esses povos.



Assim, essa atividade representou um primeiro passo para explorar a temática no curso de Pedagogia. Considerando que o Campus Ibiapaba é uma extensão recente da UVA e possui grande potencial para fomentar futuras pesquisas sobre o assunto, ela contribui para a formação dos/das acadêmicos/as, para o desenvolvimento do próprio curso, para o avanço dos direitos indígenas e para o enriquecimento da sociedade brasileira.

Posteriormente, a acadêmica visitou a Aldeia Gameleira para uma entrevista semiestruturada com a cacica Andrea, que a recebeu com acolhimento e entusiasmo. A cacica respondeu às perguntas e expressou gratidão pela atividade focada em seu povo.

Na segunda ida à aldeia, a acadêmica realizou uma entrevista com o vice-cacique, conhecido como Neginho. O entrevistado mostrou-se igualmente receptivo e satisfeito com a atividade, ressaltando a importância da aproximação entre a UVA e seu povo, especialmente no que diz respeito à cultura e à educação. As observações dessas visitas foram registradas em um diário de campo.

- **Atividade 2.** Disciplina: Identidade e Formação do Pedagogo (1º Semestre/Período/2023.2)

A atividade 2 foi desenvolvida ao longo dos encontros da disciplina mencionada, com o objetivo de compreender a atuação da/o pedagoga/o em diferentes contextos: sala de aula, gestão escolar e espaços não escolares. Durante os estudos e debates, surgiu o desejo de visitar a escola indígena diferenciada Tapuya Kariri Francisco Gonçalves de Sousa.

Essa curiosidade foi reforçada pelas ideias de Paulo Freire, que afirma: “O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção” (Freire, 1975, p. 27). Com base nessa perspectiva, surgiu a proposta de realizar uma aula de campo na referida escola, visando entender o papel do/a pedagogo/a nas dinâmicas dessa instituição diferenciada.

Com esse objetivo, entramos em contato com a coordenação da escola e agendamos a visita para o dia 18 de agosto de 2023. Elaboramos o plano da aula de campo em consenso com a turma, que incluiu o trajeto de Tianguá a São Benedito. A saída contou com quase 100% de comparecimento da turma PARFOR, e um adolescente, filho de uma das alunas, foi convidado a integrar a visita à escola indígena.

O plano de aula incluiu uma análise minuciosa dos diversos espaços da escola, abrangendo desde a fachada até os pátios. Foram elaboradas questões sobre o papel dos pedagogos, suas funções e a quantidade de profissionais envolvidos. Também foi conduzida uma investigação do currículo da escola, com o objetivo de compreender como ele incorpora a cultura local, particularmente nas atividades recreativas e lúdicas. Além disso, foi importante examinar a origem dos alunos para determinar se pertencem exclusivamente à comunidade local ou a outras regiões.

Com essa expectativa, ao chegarem à escola, os participantes foram recebidos por uma visão impressionante, remanescente de uma obra de arte meticulosamente elaborada. Localizada na zona rural de São Benedito, a escola destaca-se de qualquer outra instituição da região, não apenas pela sua estrutura imponente e distinta, mas também pela sua singularidade. A rampa, projetada com precisão, facilita o acesso ao núcleo da escola, onde a harmonia entre a cultura imaterial e material resulta em uma atmosfera verdadeiramente única. Veja a figura 2:

**Figura 2:** Escola Indígena Francisco Gonçalves de Sousa



Fonte: <https://www.crede05.seduc.ce.gov.br>

Ao adentrarem o espaço sagrado dessa escola diferenciada, os participantes ficaram maravilhados com a grandiosidade do ambiente. Espalhando-se pelos diversos recantos da instituição, a turma foi especialmente tocada pela arquitetura do telhado. No entanto, foi a observação de um adolescente, que acompanhava sua mãe, uma acadêmica do PARFOR – UVA, que realmente chamou a atenção. O jovem, ao olhar para o teto, declarou com convicção: “Este espaço é o lugar sagrado do povo indígena, o Poró, um local de ‘simbologias e sentidos que apenas os indígenas socializam entre si’.” (Jovem, 2022, p. 12).

Nesse momento, a coordenação da escola convidou todos para uma roda de conversa no pátio, onde o Poró se tornou o palco dos debates. O objetivo era promover um diálogo enriquecedor entre o coletivo da escola indígena e o grupo da UVA. Durante a roda de conversa, tudo transcorreu conforme o planejamento previamente descrito.

No item 1º do protocolo de observação *in loco*, foi registrada a seguinte informação sobre as instalações da escola, conforme consenso da turma: composta por seis salas de aula, sala dos professores, biblioteca, laboratório de informática, dependências

administrativas (secretaria e diretoria), cozinha, cantina, pátio coberto e uma ampla área ao ar livre.

No item 2º, a pauta foi investigar atuação das/os pedagogas/os na instituição, incluindo a quantidade e as áreas de desempenho. A coordenadora, que também é pedagoga, informou que todas as professoras do Ensino Fundamental I são pedagogas.

O item 3º explorou aspectos do currículo escolar. Conforme registrado por uma acadêmica, a fala de uma professora destacou o compromisso da escola com o resgate das tradições:

segundo a fala da professora e pedagoga escolar que nos recebeu, ficou claro que eles fazem um trabalho voltado para esse resgate de tradições, era reprisada nos finais de suas falas a frase: 'Mãe Terra' dando ênfase para todo essa relação de respeito e valorização que os povos originários estabelecem com o planeta. Deixando claro que a atuação pedagógica da escola funciona de acordo com a cultura local do povo onde a escola está estabelecida, assim como os conteúdos curriculares estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares de Educação (Diário de Campo - Acadêmica 1).

Além disso, a coordenadora/pedagoga detalhou que o currículo da escola vai além das disciplinas tradicionais, como português, matemática, arte e cultura:

Segundo a coordenadora que nos recebeu, além das matérias convencionais, português, matemática, arte e cultura, a escola trabalha a espiritualidade, este se dá por rituais no início de cada turno, onde os alunos cantam e dançam, um resgate da cultura do povo Tapuya Kariri. Além de existir uma ideia que seria a de se recuperar a língua nativa do povo, algo que a pedagoga confidenciou como uma ideia que a gestão da escola e da aldeia vislumbram em realizar (Diário de Campo - Acadêmica 1).

No item 4º do protocolo, a questão abordada foi sobre a composição da clientela, especificamente se os alunos pertencem exclusivamente à comunidade local ou se incluem também estudantes de outras comunidades. O assistente social da escola respondeu que o público é diversificado, incluindo tanto alunos da comunidade local quanto de outras comunidades indígenas e de diferentes etnias.

#### 4.1 Reflexões sobre a experiência

Nessa atividade de campo, a coleta de dados teve como objetivo identificar tanto os pontos convergentes quanto divergentes entre duas atividades, analisando as intersecções e diferenças entre elas.

Ambos os esforços incluíram a observação participante, com ênfase na escola e em seu entorno, registros detalhados em diários de campo e conversas individuais com membros do povo Tapuya Kariri, como a cacique e o vice-cacique, realizadas de forma tranquila e harmoniosa.

No entanto, as atividades apresentaram diferenças notáveis. A primeira, conduzida em 2024, envolveu uma única acadêmica do 3º semestre de Pedagogia, com foco específico

na cultura do povo Kariri. Em contraste, a segunda atividade, realizada em 2023, contou com uma turma do 1º semestre do curso de Pedagogia PARFOR. Esta última teve um escopo mais amplo, abrangendo a atuação do pedagogo em uma escola diferenciada indígena e explorando várias áreas da gestão escolar. Essa comparação ajudou a esclarecer as semelhanças e distinções nas abordagens e contextos das programações realizadas.

Enquanto as entrevistas e o encontro da segunda atividade decorriam de forma harmoniosa, a roda de conversa foi abruptamente interrompida após um consenso coletivo da escola, o que deixou a turma perplexa. A professora responsável tentou amenizar a situação, assumindo a responsabilidade pelo constrangimento. Com a chegada do vice-cacique, que demonstrou liderança, calma e sabedoria, os diálogos foram retomados. Ele esclareceu que o desconforto havia sido provocado por perguntas preconceituosas feitas por algumas alunas durante as observações na escola.

Esse episódio causou grande constrangimento, especialmente considerando a experiência prévia das acadêmicas em sala de aula, muitas das quais já tinham atuado em escolas da zona rural. Agora, o desafio é refletir sobre o ocorrido para evitar a repetição desses erros.

Conforme observa Luciano (2006), o processo educativo indígena é marcado por ações pedagógicas nas quais a comunidade participa ativamente, e momentos importantes são fortemente influenciados por essa dinâmica. Nesse contexto, a roda de conversa entre a universidade e a escola indígena revelou a importância de reconhecer e respeitar as diferenças culturais, enfatizando a necessidade de sensibilidade e respeito mútuo.

## 5. À GUIA DE CONCLUSÃO

A vivência nas aulas de campo na Escola Indígena Francisco Gonçalves de Sousa, pertencente ao povo Tapuya Kariri, ofereceu uma oportunidade inestimável para os acadêmicos do Curso de Pedagogia do Campus Ibiapaba e PARFOR/Tianguá da UVA. Esse foi o primeiro contato dos estudantes com uma instituição educacional indígena, e o intuito das professoras foi o de proporcionar uma experiência que enriquecesse a formação desses futuros pedagogos.

Embora cada professora tenha planejado as atividades com metas distintas, as experiências compartilhadas foram inestimavelmente valiosas, como atestado pelos próprios acadêmicos. A interação com a cacique, o vice cacique e a coordenadora da escola ampliou a compreensão sobre o papel do pedagogo em um contexto indígena, abrangendo as múltiplas dimensões da gestão democrática.

Apesar dos contratempos durante a roda de conversa, os objetivos foram efetivamente alcançados. Os acadêmicos retornaram motivados e enriquecidos pela oportunidade de vivenciar de perto o ambiente escolar indígena. Um dos momentos mais marcantes foi a visita ao espaço do Poró, que deixou uma impressão duradoura de espiritualidade e sacralidade.

A principal lição dessa experiência é a necessidade de respeitar e valorizar as culturas das comunidades indígenas, reconhecendo-as como fontes ricas de saberes e práticas. Na formação em Pedagogia, é fundamental cultivar uma sensibilidade para a diversidade cultural e integrar abordagens pedagógicas que dialoguem com as tradições locais. Além disso, a formação docente deve estar em conformidade com os princípios orientadores dos documentos oficiais que regem a educação e a formação de professores, garantindo que o respeito às diferentes crenças e culturas seja um princípio fundamental.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.01, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciaturas. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de maio, 2006. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA) Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em: 15 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1975.

FUNAI, **Coletânea de Legislação Indigenista Brasileira.** 2020 Disponível em [http://www.funai.gov.br/projetos/Plano\\_editoriaVivrol8.htm](http://www.funai.gov.br/projetos/Plano_editoriaVivrol8.htm) Acesso em 22 fev. 2024.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LDC, 1989.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011. (Cap. III – A Reflexão como fundamento do processo investigativo.) P. 101-126.

GUEIROS, Lucas Emanuel Soares. Lugares Sagrados Jiripankó: o terreiro e o poró enquanto patrimônios culturais indígenas no Sertão de Alagoas. **Revista Especialidades.** V. 18, n. 2, UFRPE, 2022, p. 342–359. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/especialidades/article/view/30326/16495> Acesso em: 02 jul. 2024.

MAIA, Luciano Mariz. **Minorias: retratos do Brasil de hoje.** 344 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense.

MARQUES, René Iarley da Rocha. **O sistema de garantia no Brasil para a defesa dos direitos culturais dos povos indígenas.** Editora Dialética, São Paulo, 2023.

MENDES, Maria Luzinete F; SILVA, Maria do Socorro Sousa. Educação Escolar Indígena e Formação de professores Tremembé: “algumas aproximações”. In: **Encontro Cearense de Historiadores da Educação**, VII, Barbalha – CE. Fortaleza: Edições UFC, 27 a 31 de maio de 2008. Disponível em CD. Niterói-RJ, 2010.

SANTOS, Luciano, Gersem dos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: [https://www.crmariocovas.sp.gov.br/O\\_perfil\\_do\\_professor\\_de\\_educacao\\_indigena.pdf](https://www.crmariocovas.sp.gov.br/O_perfil_do_professor_de_educacao_indigena.pdf) Acesso em: 20 jul. 2024.