



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA- UNILAB
INSTITUTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES- MIH**

GERALDO BARBOSA DA SILVA FILHO

**AS PRÁTICAS CULTURAIS DO POVO TAPEBA COMO FORTALECIMENTO DO
CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA**

**REDENÇÃO – CEARÁ - BRASIL
2022**

GERALDO BARBOSA DA SILVA FILHO

**AS PRÁTICAS CULTURAIS DO POVO TAPEBA COMO FORTALECIMENTO DO
CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Humanidades. Área de concentração: Estudos Interdisciplinares em Humanidades.

Orientadora: Prof. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira.

**REDENÇÃO – CEARÁ- BRASIL
2022**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Silva Filho, Geraldo Barbosa da.

S586p

As práticas culturais do povo Tapeba como fortalecimento do currículo da Escola Indígena Índios Tapeba / Geraldo Barbosa da Silva Filho. - Redenção, 2022.

79 f. il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

Orientador: Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira.

1. Escolas indígenas - Currículos. 2. Indígenas - Educação. 3. Educação diferenciada. 4. Índios Tapeba - Ceará. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 371.8298081

GERALDO BARBOSA DA SILVA FILHO

**AS PRÁTICAS CULTURAIS DO POVO TAPEBA COMO FORTALECIMENTO DO
CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Humanidades. Área de concentração: Estudos Interdisciplinares em Humanidades.

Aprovada em: 22/11/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB



Prof. Geórgia Maria Feitosa e Paiva (Examinador Interno – MIH)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB



Prof. Dra. Larissa Deadame de Figueiredo Nicolete (Examinadora Externa ao Programa)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Prof. Dr. Hélio Simplicio Rodrigues Monteiro (Examinador Externo à Instituição)

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Epígrafe

A Luta pela mãe Terra é a Mãe de Todas as Lutas
Weibe Tapeba –Liderança indígena do povo Tapeba

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer à minha orientadora Mara Rita pela paciência, ajuda e compreensão nesta jornada que foi o caminhar neste mestrado, de forma mais pontual no desenrolar do projeto de pesquisa.

Às lideranças indígenas do meu povo Tapeba: Weibe Tapeba, Dona Raimundinha, Dourado Tapeba, Cassimiro Tapeba, bem como à direção da Escola Indígena Índios Tapeba (escola locus da Pesquisa), na pessoa da diretora Michelle e da coordenadora Naara Costa que sempre me receberam de braços abertos nos momentos de pesquisa, aos professores da referida escola: Sheiliana Prado, Claiton Lira, Camila Matos, Liliane Moraes, por se disponibilizarem a participar da pesquisa de campo.

Agradecer de forma especial à minha esposa Maria Jaqueline, minhas filhas Itauany Lima, Chiara Lima, que sempre me deram forças nos momentos de dificuldade e nas vezes que pensei em desistir, à minha mãe Maria das Graças por acreditar sempre na educação e no potencial de seus filhos, a quem devemos toda nossa trajetória de estudos ao longo de nossas vidas.

Não poderia esquecer de agradecer ao colega de mestrado e irmão indígena Nilton Kanindé, que sempre foi muito prestativo comigo e me ajudou sempre que solicitei e que ao longo desta caminhada se tornou meu amigo e parceiro de estudo.

Agradecer também aos nossos antepassados, que lutaram para preservar a identidade e raízes indígenas do nosso povo, sendo resistência e alicerce no processo histórico para que hoje pudéssemos estar firmes e fortes na luta pela mãe terra, enfim, agradeço a todos e todas que contribuíram para que este sonho pudesse se tornar realidade.

RESUMO

O ato de pensar a respeito do currículo escolar, sobretudo numa perspectiva de educação escolar indígena, é pensar em um currículo que leve em consideração não só os saberes da matriz curricular da base comum, como também analisar e refletir de que forma o currículo da escola, concebido como uma construção social, contributivo para fortalecer o projeto societário do povo indígena Tapeba. O presente trabalho tem por objetivo compreender de que forma as práticas culturais do povo Tapeba estão presentes no currículo adotado pela escola indígena Índios Tapeba de modo a possibilitar práticas docentes e pedagógicas que contribuam para o fortalecimento da cultura e identidade do povo Tapeba. Sabe-se que o método é um conjunto sistemático e racional de atividades que facilita o alcance de objetivos, traça o caminho a ser seguido, detecta possíveis erros e auxilia o pesquisador na tomada de decisões. Para mim, enquanto sujeito/ investigador e investigador/sujeito, definir uma abordagem e abordagem específica permitiu-me entrar no processo de investigação, pelo que optou-se por utilizar a metodologia de natureza básica, com abordagem qualitativa, método de pesquisa documental e pesquisa de campo. Desta vez, acreditamos que os objetivos propostos por este estudo foram alcançados. No primeiro capítulo, apresentamos a base metodológica utilizada no estudo, fornecemos a sequência das ações realizadas durante a fase de desenvolvimento da participação do sujeito e, além de informações, apresentamos novos caminhos a serem investigados no processo de investigação. No segundo capítulo, refletimos sobre a formação da educação formal indígena entre os povos Tapeba, um marco de resistência e luta pela superação dos preconceitos sofridos pelos alunos durante a educação formal, além de apresentar um resumo das principais conquistas na busca pela autonomia. No terceiro capítulo, refletiremos sobre a formação e construção da identidade educacional das pessoas a partir da releitura do currículo no processo de formação de pessoal, e da formação da escola como espaço de redefinição e consolidação de princípios. Gestão de escolas para buscar o autogoverno comunitário e a formação dos índios, como proposta de fortalecimento dos valores sociais e culturais (costumes, crenças e tradições), respeito aos elementos de identidade, para a sustentabilidade cultural e econômica, para garantir os pilares da busca do autogoverno do povo, para garantir as gerações futuras são necessários assegurar no processo de educação, identidade e formação cultural. Vale ressaltar que precisa aprofundar cada vez mais as pesquisas sobre o objeto de investigação, para fortalecer a literatura educacional indígena produzida pelos próprios povos indígenas. Nessa direção, é importante fortalecer o movimento de apropriação e reorganização do conhecimento científico nas diversas áreas do conhecimento. Esse conhecimento deve mobilizar perspectivas analíticas e pedagógicas, contribuindo para o processo de formação de profissionais que juntos construirão um projeto político voltado para a realidade sociocultural dos Tapebas. Desta vez, a importância dos Tapebas em ter um currículo diferenciado e contextualizado, o que faz dessa relação entre conhecimento tradicional e científico um processo que fortalece nossa identidade indígena.

Palavras-chave: Currículo escolar. Educação Tapeba. Educação Diferenciada.

ABSTRACT

The act of thinking about the school curriculum, especially from an indigenous school education perspective, is to think of a curriculum that takes into account not only the knowledge of the common base curriculum, but also to analyze and reflect on how the school curriculum, conceived as a social construction, contributes to strengthening the corporate project of the Tapeba indigenous people. The present work aims to understand how the cultural practices of the Tapeba people are present in the curriculum adopted by the Índios Tapeba indigenous school in order to enable teaching and pedagogical practices that contribute to the strengthening of the culture and identity of the Tapeba people. It is known that the method is a systematic and rational set of activities that facilitates the achievement of objectives, outlines the path to be followed, detects possible errors and helps the researcher in decision making. For me, as a subject/researcher and researcher/subject, defining a specific approach and approach allowed me to enter the research process, which is why we chose to use a methodology of a basic nature, with a qualitative approach, documental research method and field research. In Chapter 2, we reflect on the formation of indigenous formal education among the Tapeba peoples, a framework of resistance and struggle to overcome the prejudices suffered by students during formal education, in addition to presenting a summary of the main achievements in the search for autonomy. In the third chapter, we will reflect on the formation and construction of people's educational identity from the re-reading of the curriculum in the process of training personnel, and the formation of the school as a space for redefining and consolidating principles. Management of schools to seek community self-government and the formation of indigenous peoples, as a proposal to strengthen social and cultural values (customs, beliefs and traditions), respect for identity elements, for cultural and economic sustainability, to guarantee the pillars of a pursuit of self-government by the people, to guarantee future generations. Future generations are ensured in the process of education, identity and cultural formation. It is worth mentioning that we need to deepen more and more research on the research object, as new research on the research object is necessary to strengthen the indigenous educational literature produced by the indigenous peoples themselves. In this direction, it is important to strengthen the movement of appropriation and reorganization of scientific knowledge in the various areas of knowledge at the University. This knowledge must mobilize analytical and pedagogical perspectives, contributing to the training process of professionals who together will build a political project focused on the sociocultural reality of the Tapebas. This time, the importance of our Tapebas is to have a differentiated and contextualized curriculum, which makes this relationship between traditional and scientific knowledge a process that strengthens our indigenous identity.

Keywords: School curriculum. Tapeba Education. Differentiated Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - PERCURSO DE PESQUISA: CAMPO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
1.1 O método da pesquisa e a metodologia do estudo de caso	15
1.2 Lócus da pesquisa: aldeia e escola entrecruzados	21
1.3 Sujeitos da pesquisa: critérios e perfil dos entrevistados	28
1.4 Técnicas e procedimentos metodológicos de coletas de dados	31
1.5 Procedimento de análise dos dados	32
CAPÍTULO II - SABERES E FAZERES DO POVO TAPEBA POR UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA	33
2. 1 A aldeia: processos de luta e identidade indígena	33
2.2 Educação escolar indígena e Escola Indígena Tapeba	48
2. 3 Educação indígena para o povo Tapeba de dentro para fora: construção de saberes	50
CAPÍTULO III - CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIO TAPEBA: CONTEXTUALIZAÇÃO E RESISTÊNCIA	52
3.1 Discutindo as diferentes concepções de currículo na educação escolar	52
3.2 O currículo como construção social na prática da Escola indígena Tapeba	54
3.3 Compreensão sobre currículo escolar indígena e relação com a cultura do povo Tapeba ...	59
3.4 Práticas Culturais e suas contribuições para o fortalecimento do currículo diferenciado na Escola Indígena Tapeba	62
3.5 Reflexões sobre a prática docente na perspectiva do currículo	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICES	76
ANEXOS	78

INTRODUÇÃO

Diversas foram as formas de perseguição, massacre e genocídio indígena que ocorreram aqui neste território chamado Brasil, o resultado disto foram a dizimação de diversas nações indígenas, a expropriação de suas terras, dentre outras atrocidades que aconteceram ao longo dos anos. No contexto local, falando mais especificamente do Povo Indígena Tapeba, podemos dizer que esta etnia do estado do Ceará tem um histórico de luta e resistência, principalmente no que diz respeito à questão do preconceito e discriminação por parte da população de seu próprio município, com o objetivo claro de negar a existência indígena em um município construído pelas mãos indígenas.

A temática do Currículo Escolar contextualizado vem sendo objeto de estudo com certa frequência nos últimos anos, fato este decorrente de uma ampla discussão em torno da necessidade de se construir e ofertar uma educação de qualidade, libertadora e transformadora, que possa de certa forma romper e desconstruir os modelos e práticas de educação colonial. Entretanto, não podemos prescindir de realizarmos as pesquisas a partir dos sujeitos da diferença, que são os próprios indígenas, investigando suas realidades educacionais.

Dentro dessa perceptiva tomei como centralidade neste estudo compreender como as práticas culturais cotidianas do povo Tapeba contribuem na elaboração deste currículo escolar da Escola Índio Tapeba. E com um olhar na multiplicidade do que significa um currículo escolar diferenciado e contextualizado, tomei a decisão de fazer essa pesquisa partindo da minha vivência pessoal e da minha trajetória como educador indígena Tapeba.

Gomes (2012) discorre sobre o currículo entendido como todo e qualquer comportamento de educação social. O currículo não é completo nem se confunde com os itens do curso, conteúdos selecionados ou disciplinas que o compõe. O ato curricular é precisamente transformado em uma série de comportamentos que podem estabelecer uma conexão com a sociedade de uma forma racional. Por esse motivo, a relevância da pesquisa curricular reside não apenas em compreender o que é o currículo ou como ele é conduzido, mas também em compreender o impacto do componente curricular na vida dos educandos. Sem dúvida, em muitos estudos da área, o significado de currículo é inferido como uma espécie de produto experiencial, que contém várias formas de aprendizagem que o sujeito obtém como resultado da educação.

Neste sentido, pensar a respeito do currículo escolar, sobretudo numa perspectiva de educação escolar indígena, é pensar em um currículo que leve em consideração não só os saberes da matriz curricular da base comum (saberes sistematizados na escola), cujos alunos sem sombra de dúvidas irão necessitar, para situações dentro e fora da aldeia, como também a necessidade de se trabalhar com os saberes tradicionais do povo Tapeba, preparando o aluno para a perpetuação da cultura, da ancestralidade, da identidade, enfim para a sobrevivência étnica do ser Tapeba.

O currículo é um dos instrumentos colonizadores, utilizado para a colonização do saber, do ser, do poder epistêmico. É utilizado para disciplinar os corpos e a mente. Desse modo, entende-se que o currículo nas escolas indígenas é muito mais do que apenas seguir um programa de disciplinas, pois o fazer pedagógico está associado às práticas e situações vivenciadas no cotidiano da aldeia, trazendo consigo um apanhado de significados, que permeiam o indivíduo ao longo de sua vida, não apenas na escola, mas na sociedade a qual é pertencente.

De acordo com Pacheco, o currículo é “um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores, que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e ou informais” (PACHECO, 2005, p. 33). Vale ressaltar que se tratam de propósitos educativos baseados em currículos eurocentrados, com postulados que ditam regras e estabelecem o currículo escolar, de acordo com seus objetivos para manter seus privilégios e *status quo* desses privilégios.

Pensar o currículo na escola indígena é pensar a escola indígena como espaço de luta decolonial, como espaço de tensão, de crítica, de rebeldia e transgressão; nos remete também a compreender que as práticas culturais e as vivências de luta do povo Tapeba estão e se fazem presentes dentro da escola, pois a escola neste caso não é isolada da vida da aldeia, ao contrário, ela é um dos espaços, talvez o mais importante, de preparação das gerações futuras que irão continuar a militância e a perpetuação das lutas, como por exemplo: terra, saúde, educação, e projetos societários do Povo Tapeba.

Partindo do pressuposto de que o fazer pedagógico da escola indígena, está associado a situações do cotidiano da aldeia, principalmente a questões e elementos da cultura do povo Tapeba, pretende-se com esta pesquisa dar conta de uma prática pedagógica outra, que ressignifique a noção de currículo para atender os anseios e necessidades dos povos indígenas.

No contexto da educação escolar indígena, as atividades escolares se articulam diretamente com as vivências culturais, espirituais, sociais e econômicas da aldeia, e, é a partir da análise deste contexto que, de maneira específica, este trabalho versa analisar as práticas culturais do povo Tapeba, no contexto escolar fortalecem o currículo da Escola Indígena Índios Tapeba, e outros componentes das experiências e vivências oportunizadas como ato educativo transcrito no currículo como ato de fortalecimento da identidade do povo Tapeba transcendendo as gerações.

A escolha da Escola Indígena Índios Tapeba reflete em muito a proposta desse trabalho, por ser a primeira escola do povo Tapeba, pois é referência para todas as discussões sobre educação indígena para o nosso povo.

Sabe-se que o método é um conjunto sistemático e racional de atividades que facilita o alcance de objetivos, traça o caminho a ser seguido, detecta possíveis erros e auxilia o pesquisador na tomada de decisões. Para mim, enquanto sujeito/investigador e investigador/sujeito, definir uma abordagem e abordagem específica permitiu-me entrar no processo de investigação, pelo que optamos por utilizar a metodologia de natureza básica, com abordagem qualitativa, método de pesquisa documental e pesquisa de campo.

Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivo compreender de que forma as práticas culturais do povo Tapeba estão presentes no currículo adotado pela escola indígena Índios Tapeba de modo a possibilitar práticas docentes e pedagógicas que contribuam para o fortalecimento da cultura e identidade do Povo Tapeba. Esta dissertação teve como objetivos específicos: a) investigar as contribuições da educação escolar indígena na construção de conhecimento científico dos alunos indígenas e para o fortalecimento da identidade cultural, b) analisar a relação entre o saber tradicional e o saber científico na formação dos/as alunos/as indígenas, a partir da incorporação dos saberes tradicionais no currículo escolar diferenciado; c) analisar de que forma o currículo da escola, proposto no projeto pedagógico da Escola

Índios Tapeba, contribui para fortalecer o projeto societário e a cultura do povo indígena Tapeba.

Há de reconhecer que este trabalho reflete a minha própria história de luta no movimento indígena e por consequência minha militância no processo de educação escolar indígena, com início na década de 1990, através da participação de uma retomada na aldeia Lagoa dos Tapebas II, localizada no município de Caucaia, no estado do Ceará. Desconfio que meu pai seja indígena também, mas nunca buscou suas origens identitárias étnicas.

A luta por uma educação indígena que seja para todos/as da minha etnia é o que me faz lutar ainda mais por uma educação indígena com acesso e permanência dos nossos índios para uma educação escolar indígena. O pouco território ao qual onde hoje, que está em nosso domínio, é insuficiente para o usufruto da população indígena Tapeba do município de Caucaia, segundo o último levantamento realizado em 2014, existem 6.651 índios Tapebas, dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena.

O processo de retomada, que consiste na ocupação pelo povo Tapeba das terras tradicionalmente ocupadas pelos nossos antepassados e que hoje estão nas mãos dos posseiros, é muito presente e muito forte, uma vez que o processo oficial de demarcação de terras indígenas é muito lento e conta não só com a lentidão da justiça, como também por uma questão de falta de vontade política, como acontece no município de Caucaia, onde na década de 1990 o próprio prefeito de Caucaia entrou com uma ação judicial em nome da prefeitura embargando o processo de demarcação, fazendo o processo voltar para o início, sob o pretexto de o município não ter sido consultado e não ter participado do GT instituído para realizar o mapeamento da terra e a confecção do mapa da Terra Indígena Tapeba. Minha formação e militância indígena iniciou como com muitos dos povos indígenas do Ceará.

Foi a partir deste contexto de participação na luta indígena em vários seguimentos que, nos anos de 2000 para 2003, que participei do processo de discussão e elaboração do Curso de Magistério Indígena Nível Médio Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, tendo como proponente na época a Associação De Professores Indígenas Tapeba-APROINT e Coordenado Pelo Setor de Educação da Funai /CE e, posteriormente, pela Secretaria de Educação Básica Estado do Ceará –SEDUC/CE. Neste contexto, a carreira docente e militância na educação indígena passou por mudanças significativas, em 2004 fui contratado por contrato temporário

para ser professor na Escola Vila dos Cacos, onde posteriormente me tornei o primeiro professor coordenador da escola, assumindo a função de direção, subordinado a outra escola.

No ano de 2006, fui convidado pela Direção da Escola Indígena Índios Tapeba para atuar nas turmas de 6 e 7 anos do ensino fundamental, lecionando as disciplinas de língua portuguesa, história e geografia, fui professor destas turmas por dois anos e ano de 2009 passei a atuar como coordenador pedagógico da escola. No ano de 2014 fui convidado para assumir o laboratório de informática da Escola Indígena Narcísio Ferreira Matos e permaneci neste ambiente de aprendizagem até o ano de 2018. Ainda no ano de 2018, participei do processo de seleção e eleição para Gestores da Escola Indígena onde fui selecionado e eleito para assumir a direção da Escola Indígena Narcísio Ferreira Matos. A luta dos povos indígenas do estado do Ceará é uma bandeira de luta que dentre outros aspectos evidencia o protagonismo indígena em todas as áreas de atuação, como, por exemplo, saúde, terra e educação.

Nosso povo sempre sofreu e ainda sofre com o processo discriminatório imposto pela sociedade, e é justamente neste contexto que é dada a importância de cada vez mais termos consciência de uma educação escolar indígena diferenciada e contextualizada de acordo com a realidade de cada povo indígena.

No primeiro capítulo, apresentaremos os fundamentos metodológicos utilizados na pesquisa fornecendo a sequência das ações realizadas no decorrer do processo durante as etapas desenvolvidas com a participação dos sujeitos, apresentando, além de informações, novos percursos a serem investigados no processo de pesquisa.

No segundo capítulo, apresentaremos as reflexões sobre os processos de formação da educação formal indígena do povo Tapeba marco da resistência e luta na busca de superação dos preconceitos sofridos pelos alunos nas experiências de educação com a educação regular, além de apresentar a síntese das principais conquistas do povo na busca da sua autonomia.

No terceiro capítulo, abordaremos as reflexões sobre a formação da identidade educacional do povo e sua construção a partir da revisitação ao currículo no processo de formação dos profissionais, formação da escola como espaço de ressignificados e consolidação dos princípios que regem a escola na busca da autonomia da comunidade e na formação dos índios como proposta de fortalecimento dos valores sociais e culturais (costumes, crenças e

tradições), respeitando a elementos identitários, tendo em vista a sustentabilidade cultural e econômica, assegurando um pilar na busca da autonomia do povo, assegurando às futuras gerações a garantia dos processos formativos educacionais, identitários e culturais.

CAPÍTULO I

PERCURSO DE PESQUISA: CAMPO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 O método da pesquisa e a metodologia do estudo de caso

A metodologia, para fins de conceituação, é o caminho percorrido para se desenvolver uma pesquisa, sendo este um processo pormenorizado da descrição e precisa dos métodos, materiais, técnicas e equipamentos utilizados.

Segundo Minayo, (2002; p. 21):

Metodologia de pesquisa é um caminho a ser trilhado pelo pesquisador no processo de produção de conhecimentos sobre a realidade estudada. Um conjunto de procedimentos que não se resume à utilização das técnicas e instrumentos de pesquisa, mas que as inclui, porque as reflexões teóricas têm importância fundamental. A articulação entre os estudos teóricos e a aplicação prática de técnicas e instrumentos deve estar presente durante todo o processo de investigação.

Minayo ainda orienta que a organização do processo de pesquisa obedece a três principais dimensões: as escolhas teóricas, as técnicas e a criatividade do pesquisador. Neste sentido, toda pesquisa apresenta em si a originalidade e a percepção peculiar do pesquisador, no caso de um pesquisador indígena, podemos atribuir a esse tipo de pesquisador uma autoridade antropológica.¹

A minha compreensão da autoridade antropológica se sustenta na afirmação de Clifford (1998) sobre a autoridade etnográfica. O autor demonstrou como se foi construindo historicamente a noção de autoridade etnográfica, ou seja, o modo como o autor se coloca presente no texto, como ele legitima um discurso sobre a realidade. Diferente do famoso “Eu estive lá”, que dá provas de que aquilo que o pesquisador viu de fato existe, do que aquilo que ele diz é verdadeiro. Na minha experiência de pesquisa como pesquisador sou parte do contexto investigado, sou sujeito da pesquisa e parte da própria investigação, por isso eu não apenas estive lá, mas sou parte do lugar de pesquisa.

Vale salientar que mesmo investido da autoridade antropológica, a pesquisa exigiu a

¹ CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. p. 320.

necessidade de se cumprir os procedimentos metodológicos da pesquisa acadêmica, desde a escolha da linha temática, passando pelos métodos que melhor se adequaram às formas de se obter informações. Foi preciso compreender a importância do reconhecimento do local específico e adjacente, para a análise das interferências do meio, com problema estudado, bem como instigar a criação de uma sensibilidade para com os sujeitos de pesquisa, para além da relação pesquisador e pesquisado, com o intuito de conquistar espaço e confiança, que refletisse positivamente na colheita de informações precisas e íntegras, com muita ética e respeito aos grupos sociais investigados.

Destaco que Lakatos & Marconi (2009) afirmam que o método é um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que favorecem o alcance de objetivos, traçando o caminho a ser trilhado, detectando possíveis erros e auxiliando na tomada de decisões do pesquisador. Para mim, como sujeito/pesquisador e pesquisador/sujeito, ter definido um método e uma metodologia específica me possibilitou uma incursão no processo de pesquisa, desta forma optamos em usar a metodologia do estudo de caso, com aportes em elementos da etnografia.²

Utilizamos alguns elementos característicos da pesquisa etnográfica: uso de técnicas de observação participante, entrevista intensiva e análise de documento; o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; ênfase no processo da pesquisa; o significado dado pelas pessoas pesquisadas quanto às suas experiências e forma de ver o mundo; a pesquisa de campo; a descrição, a indução e análises trianguladas com os referenciais teóricos. Elementos esses já destacados por André (2008) na obra intitulada “Etnografia da prática escolar”; não queremos dizer que este trabalho se configura como uma pesquisa etnográfica, até porque não tivemos uma longa permanência em campo e não fizemos uso de amplas categorias sociais de análise, mas fizemos uso de alguns requisitos e critérios que nos permitiram estudar a dinâmica da sala de aula, a história pessoal dos sujeitos envolvidos na pesquisa, as condições da aldeia, suas expectativas, valores e concepções, as relações que envolvem o processo de ensino (redes de relações intra e extraescolar), além disso, o estudo do tipo etnográfico nos possibilitou o contato direto com a realidade da escola indígena.

² O etnógrafo e o antropólogo, aquele que descrevia os costumes e aquele que era construtor de teorias gerais sobre a humanidade, eram personagens distintos. (Uma percepção clara da tensão entre etnografia e antropologia é importante para que se perceba corretamente a união recente, e talvez temporária, dos dois projetos)” (CLIFFORD, 1998, p. 26).

Ainda, para se encaminhar o trabalho acadêmico, optamos pela pesquisa com base em uma abordagem qualitativa, pois havia o interesse de desenvolver um estudo de caso sobre a educação indígena com foco na discussão sobre a categoria currículo.

Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa leva em consideração a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e o subjetivo do sujeito e que não pode ser traduzido por meio de números. Esse tipo de pesquisa adota a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, que são elementos básicos no processo de pesquisa qualitativa.

Convém lembrar que as técnicas de pesquisa possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Com isso, o levantamento sempre apresentará limitações, sobretudo no que concerne à natureza institucional (GIL, 2008, p. 115). Sendo assim, a entrevista foi adotada como um instrumento de apreensão do conhecimento, não servindo apenas para a descrição dos processos, mas buscar atingir sua essência, suas causas e a sua constituição como um problema de cunho social.

Dessa maneira, é de fundamental importância a entrevista como instrumento de coleta de dados em um contexto social, uma vez que se apresenta por meio de interações entre os sujeitos e suas realidades.

O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento principal. Como é de natureza descritiva, os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais da pesquisa.

Desse modo, essa abordagem também está permeada pelo estudo de caso, que é a escolha deste trabalho por estar norteada com materiais que são coletados empiricamente e desenvolvidos por estudos de técnica aplicada, observação sistematizada no ambiente social como um todo, possíveis de serem analisadas e que estão propensas a interagir com problemáticas do dia-a-dia.

Para Yin (2001), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos” (YIN; 2001, p. 32). Ainda, segundo

Fonseca (2002), o estudo de caso se caracteriza pela análise de um determinado grupo social, em busca da compreensão do ponto de vista do entrevistado, para a proposição da realidade vivida. Como propõe:

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA; 2002, p. 33).

Desta forma, neste estudo adotou-se também a técnica de observação, que contribuiu de maneira significativa para este estudo analítico, uma vez que o observador não deve apenas se concentrar naquilo que lhe convém para justificar sua fundamentação teórica, mas também inserir outros pontos que podem constituir novas informações.

Após as observações e informações coletadas, a análise foi realizada tentando abranger aspectos pormenorizados, individualizados na busca de compreender todos os, explicados e interpretados no intuito de que os mesmos possam contribuir com a realidade social e para atendermos ao objetivo proposto na pesquisa.

A finalidade desta pesquisa não é apenas produzir relatório ou descrições de fatos levantados empiricamente, mas desenvolver um caráter interpretativo, no que se refere aos dados coletados. Por isso, foi necessário associarmos diretamente as fontes teóricas com o universo da pesquisa que engloba o contexto do processo educativo na Aldeia Tapeba, com foco na Escola Indígena.

O processo metodológico para além dos conceitos foi uma etapa difícil de realizar em decorrências dos efeitos da pandemia do novo coronavírus, SARS-CoV-2, em especial nos processos educacionais formais (calendário letivo) e nas relações familiares de convívio.

Outro ponto importante está relacionado à participação no curso de mestrado de forma remota, criou-se um distanciamento do corpo geral proposto pelo curso, ausência de interação próxima, em telas diminuem as relações afetivas, apresentando conceitos gerais e havendo pouca interação social. Decorrente dessa fase, houve a necessidade de adaptação tendo em vista que muitos questionamentos elaborados anteriormente à pandemia trouxeram novas concepções ou mudanças, apontando descontinuidade em alguns aspectos.

No processo de pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa, para Duarte (2002) esse método:

exige a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado (DUARTE, 2002. p. 3).

Essas características foram primordiais para a escolha do método e o desenvolvimento das etapas da pesquisa, escolha dos sujeitos e a sequência das entrevistas realizadas. Definimos os sujeitos de pesquisa na seguinte ordem:

Grupo 1 – Neste grupo, foram convidados a participar da pesquisa os troncos velhos (lideranças) do povo Tapeba, buscando-se os sujeitos com mais vivências na luta e resistência. Ressalta-se que estes, pelo seu notório saber, incutem grande e relevante sabedoria a partir das vivências e relatos dos antepassados. Nominados com as letras “Liderança F” e “liderança G”, muitas falas das lideranças se apresentam com nomes dada a significância das suas falas para o povo Tapeba.

Grupo 2 - Professores/as indígenas que atuam na escola indígena da comunidade, oportuno mencionar a busca de identificar estratégia e metodologias que contribuam para a produção do material objeto em estudo, em um grupo de 05 educadores/as. Nominados com as letras “A”, “B”, “C”, “D” e “E”, a fim respeitar o anonimato.

Figura 01: Registro fotográfico com os colaboradores da Pesquisa de Campo na Escola Pesquisada



Fonte: Próprio autor (2022)

1.2 Lócus da pesquisa: aldeia e escola entrecruzados

A Aldeia Tapeba em Caucaia, onde localiza-se a Escola Índio Tapeba, se encontra na Lagoa dos Tapebas II Aldeia Indígena, s/n - Capuan, Caucaia, espaço que abriga saberes culturais tradicionais em diálogo com os saberes científicos aprendidos no chão da escola. E nesse espaço intercultural e de resistência da reprodução cultural do povo Tapeba, é que foi erguida a nossa escola, com objetivo de estabelecer o diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes científicos. Assim, nossos *lócus* de pesquisa é a Escola Índio Tapeba, entretanto, não podemos deixar de discutir e apresentar o território geográfico em que essa escola se encontra.

Figura 2: Vista aérea da aldeia dos Tapebas (Caucaia)



Fonte: Google maps (2022)

A Escola Tapeba

A Escola dos índios Tapeba teve sua origem em meados dos anos 90, após muita luta do povo Tapeba em defesa da educação escolar para seu povo. Essa luta teve a participação direta dos indígenas Tapebas e de outros setores da sociedade Civil.

Figura 3: Escola Índio Tapeba (Caucaia)



Fonte: Acervo escola Índio Tapeba (2011)

O material didático utilizado na escola era doado por escolas que visitavam nossa aldeia. Em razão da falta de estrutura física, nas épocas chuvosas a escola era paralisada até que o período de chuva cessasse. Nessas mesmas condições funcionou por mais de três anos num pequeno galpão de taipa construído pela comunidade. Com risco de desmoronamento, no ano de 1996, a escola é transferida para a casa da professora Rita de Cássia Cruz do Nascimento (Sinhá Tapeba), pioneira dessa escola; ali funcionou durante um ano letivo. Com a disponibilização de dois cômodos da pequena casa do senhor Anselmo do Nascimento, agricultor indígena de nossa aldeia, a escola já em expansão funcionou nesse espaço por mais de três anos.

Logo após a finalização de um projeto de plantas medicinais, que gerou a construção de um galpão, a comunidade resolveu cedê-lo para que ali a escola pudesse funcionar. O galpão tinha apenas uma sala de aula, num espaço aberto, uma cozinha de aproximadamente 1,5m x 2,0m e um kit sanitário (banheiro) construído pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA),

que dava suporte a todos os alunos e funcionários da escola. Foi exatamente nesse espaço que nossa escola funcionou por sete anos, com o crescimento de matrículas se superando a cada ano. Todas as dificuldades enfrentadas por nossa escola serviram ainda mais para fomentar a luta por uma educação escolar indígena de qualidade.

Através das reivindicações das lideranças da aldeia, bem como de toda comunidade escolar, os alunos passaram a ser registrados no censo escolar, onde a partir de então foi possível haver um atendimento por parte do Governo do Estado do Ceará, para a chegada de materiais didáticos e contratação de professores e pessoal de apoio, como, por exemplo, merendeira e auxiliar de serviços gerais.

Justamente, a partir da inclusão dos alunos no censo escolar que foi possível se dar oficialmente o ato administrativo de criação da escola, que passou a se chamar Escola Indígena Índios Tapeba, que, mesmo tendo seu ato de criação, não tinha ainda alcançado o seu credenciamento no Conselho Estadual de Educação do Ceará – CEE-CE, principalmente por não apresentar as condições de instalações exigidas pelas normas do conselho.

Através da firmação de convênio estabelecido pelo Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação Básica – SEDUC, Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Departamento de Edificação Rodovias e Transportes – DERT e Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, fomos contemplados com a construção a primeira das doze escolas previstas no referido convênio, que visava à construção dos primeiros equipamentos de educação indígena no Ceará. O padrão arquitetônico do prédio construído baseou-se nos resultados dos trabalhos produzidos pelos professores indígenas no Curso de Formação para Professores Indígenas do Ceará e arquitetado pelo arquiteto da FUNAI.

O formato da escola retrata valores do nosso povo, refletindo as particularidades, étnico-culturais bastante definidas. O formato do prédio visto de cima retrata o modelo de um cocar. O prédio tem estrutura semicircular. Em seu centro foi construído um círculo simbólico para realização dos nossos rituais e atividades tradicionais, valorizando a importância do círculo para nosso povo (PPP, 2016, p. 6).

Conforme desenho representativo da figura a seguir:

Figura 4 - Desenho que representa a escola, base para a elaboração do projeto arquitetônico para a construção das Escola Indígena Índio Tapeba.



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Índio Tapeba (2016)

A escola surge como ato de resistência, resultado dos anos de negligência estatal, sendo que os direitos dos indígenas nunca foram amigavelmente cedidos. Assim como em um ato de rebeldia, a comunidade propõe a criação de uma escola, mesmo sem estrutura física, mesmo sendo um direito é negada pela ação política, porém como ato de liberdade o desejo por uma educação voltada para a realidade da comunidade se sobrepõe aos desafios.

A Escola Tapeba tem sua origem em meados dos anos 90, onde as primeiras aulas eram ministradas embaixo de um cajueiro na aldeia Lagoa do Tapebas, não se tinha a princípio estrutura e material didático necessário para sua funcionalidade, o que se tinha era doações de pessoas e instituições que visitavam a escola. Em períodos chuvosos as aulas eram paralisadas por não haver sala coberta apropriada para abrigar os alunos da chuva. Contudo, durante muito tempo a escola funcionou assim (LOPES; SOUZA; LIMA, 2021, p. 3)

A estrutura arquitetônica da escola espelha nossos valores, princípios e cultura.

Figura 5 – Escola indígena Tapeba: fruto de décadas de luta da etnia por educação que valorize sua cultura



Fonte: Governo do Ceará (2016)

A escola atende às seguintes modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio, atendendo em torno de 300 alunos, distribuídos nos turnos da manhã e tarde. Vale ressaltar que a nova estrutura da escola, construída no padrão MEC, foi inaugurada no ano de 2005 e que, mesmo com a nova estrutura, ainda não foi possível atender de forma satisfatória o número de alunos da escola em virtude da grande procura por matrículas na unidade escolar.

Vale ressaltar que, mesmo sendo uma escola pensada para atender exclusivamente alunos indígenas, devido à distância de outras escolas na região, foi decidido de forma coletiva abrir exceções para o atendimento de alguns alunos não-indígenas que vivem no entorno da aldeia. Desse modo, desde a construção da escola, sempre foi necessário adaptar espaços para servirem de salas de aulas improvisadas para atender aos discentes da referida escola indígena.

Com o intuito de demonstrar como a escola está estruturada a partir do seu projeto de construção, apresento, a seguir, como as dependências físicas da escola estão divididas para atender as demandas da escola:

Quadro 1 - Dependências físicas da Escola Indígena Índios Tapeba³

Dependência	Quantidade
Diretoria/Secretaria	01
Sala dos professores	01
Sala de informática	01
Sala de multimeios	01
Sala de aula	04
Almoxarifado	01
Cozinha com despensa	01
Banheiros privativos [funcionários]	02
Banheiro [professores]	01
Banheiros coletivos	02

Fonte: Projeto Político Pedagógico escola Índio Tapeba (2016)

Na modalidade de educação escolar indígena, o aprendizado não acontece apenas na sala de aula física, mas também em outros espaços de vivências, distribuídos na aldeia e em seu entorno, e é exatamente por conta deste contexto que no prédio há ainda um espaço aberto e uma área livre de aproximadamente 150 metros quadrados que possibilitam atividades práticas especialmente voltadas para as questões culturais.

Outros espaços importantes, que utilizamos como espaços educativos no dia-a-dia da escola são: uma área coletiva de plantio de aproximadamente 800 metros quadrados, o terreiro sagrado dos Pau Branco para a prática de atividades culturais e espirituais, as matas, especialmente os carnaubais, a Lagoa dos Tapeba, o Riacho Tapeba, a casa de farinha, o campo de futebol da aldeia e as nossas pedreiras.

³ São utilizadas 7 (sete) salas de aula (adaptadas), sendo uma construída com recursos próprios, e nas demais salas são feitas adaptações, como a sala dos professores e almoxarifado, como sendo sala de aula e um dos banheiros coletivos como almoxarifado.

Tornar os alunos conhecedores e conscientes da história dos nossos antepassados e da situação vivida atualmente por nós, povos indígenas, e de outros povos excluídos da sociedade, bem como valorizar todos os aspectos da cultura Tapeba e das diversas culturas indígenas no país, bem como de outras culturas, sem achar que uma é superior a outra, mas diferentes, para que com esse princípio se possa criar uma comunidade sem vícios e sem discriminação social (PPP, 2016, p. 19).

A escola busca preparação das ações pedagógicas a partir da articulação com a realidade da comunidade. Desta forma, as disciplinas propostas buscam relacionar os conhecimentos dos discentes aos conhecimentos repassados pelas gerações anteriores e as atuais num constante diálogo intergeracional, como pode-se observar no quadro a seguir:

Quadro 1 - Matriz Curricular Indígena Ensino Fundamental

ÁREAS DE CONHECIMENTOS	COMPONENTES CURRICULARES	TEMAS TRANSVERSAIS
Linguagem e Códigos	Língua Portuguesa Arte e Cultura Tapeba	Terra (meio-ambiente) Saúde Família Cidadania Ética Educação Diferenciada Indígena (Cultura Indígena)
Ciências da Natureza	Ciências e matemática	Atividades de subsistência e medicina tradicional
Ciências Sociais	Estudos sociais (História e geografia) Política e Legislação Indígena brasileira e História do povo Tapeba	Espiritualidade

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Índio Tapeba (2016)

As áreas de conhecimento buscam refletir o papel da educação como meio de transformação da sociedade, respeitando os costumes e saberes tradicionais. Essa conjuntura é basilar para o desenvolvimento da comunidade do povo Tapeba.

1.3 Sujeitos da pesquisa: critérios e perfil dos entrevistados

A educação escolar indígena é realizada por diversos sujeitos e em diferentes espaços que ultrapassam por diversas vezes as paredes físicas da sala de aula, e vai ganhando espaço e forma também no seio da aldeia, com a atuação das lideranças, dos trocos velhos, do pajé, das lideranças e da família, por isso mesmo, acontece nos diversos espaços da vida comunitária e nas ações coletivas do povo; atuando diretamente no processo de ensino, nas formações, seminários e com palestras, além das aulas de campo com a presença dos guardiões da memória.

Talvez por isso mesmo a vontade de se ter uma escola que atue de forma diferente em seus processos de ensino e aprendizagem, que tenha “interação entre os saberes tradicionais e ancestrais do Povo Tapeba e os conhecimentos científicos e intelectuais da sociedade envolvente” (PPP, 2016, p. 02), onde os laços sejam tão fortes e tão marcantes na educação escolar indígena a ponto de exigir a valorização dos sujeitos que dela fazem parte, principalmente os professores indígenas que têm em suas lideranças grandes incentivadores e motivadores, para que esta educação diferenciada cresça cada vez mais e se estruture com qualidade, com valorização da cultura e sabedoria para preparar as gerações futuras.

A fim de compreendermos as relações estabelecidas entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais e quais suas contribuições para a garantia dos direitos e defesa do patrimônio dos povos tradicionais, iremos destacar duas formas de abordagem de produção do conhecimento, são elas, os saberes tradicionais e os saberes científicos, compreensões que interpretam a realidade social de diferentes formas, e que atendem a diferentes perspectivas e são complementares quando se trata da educação escolar indígena.

O saber tradicional está relacionado às tradições dos povos tradicionais, que é repassado de maneira empírica, de geração em geração, transmitida de forma oral por meio das experiências vividas, tradições, memória e práticas culturais. O saber científico é aquele transmitido de maneira formal, através de treinamentos e conduzido por meio de procedimentos científicos, estudados em uma academia e presentes nas práticas de pesquisas científicas.

Para Lakatos & Marconi (2009; p. 16), o conhecimento tradicional (às vezes denominado senso comum) não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela

natureza do objeto conhecido; o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do “conhecer”. Para confirmar o que dizem, exemplificam da seguinte forma:

Saber que determinada planta necessita de uma quantidade “X” de água e que, se não a receber de forma “natural” deve ser irrigada, pode ser um conhecimento verdadeiro e comprovável, mas, nem por isso, científico. Para que isso ocorra, é necessário ir mais além: conhecer a natureza dos vegetais, sua composição, seu ciclo de desenvolvimento e as particularidades que distinguem uma espécie de outra. Dessa forma, patenteiam-se dois aspectos: a) a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade; b) um mesmo objeto ou fenômeno – uma planta, um mineral, uma comunidade ou as relações entre chefes e subordinados – pode ser matéria de observação tanto para o cientista quanto para o homem comum; o que leva um ao conhecimento e outro ao vulgar ou popular é a forma de observação. (LAKATOS & MARCONI, 2009; p. 16)

Nesta ótica, salienta-se: “Poderíamos começar notando que, de certa maneira, os conhecimentos tradicionais estão para o conhecimento científico como as religiões locais para as universais” de acordo com Cunha” (2007, p.78). Desta forma, o conhecimento científico, por definição, é dinâmico, portanto, reside tanto ou mais nos seus processos de investigação quanto nos acervos transmitidos pelas gerações anteriores. Por outro lado, é necessário destacar a pluralidade de formas e conteúdos quando se analisa os conhecimentos tradicionais, fazendo jus à diversidade de povos e culturas existentes em nosso país.

Para compreender os saberes científicos na análise precisamos compreender aspectos epistemológicos⁴ ocorridos desde o século XVII⁵ d. C, o que não é o objetivo do nosso estudo, mas precisamos lembrar que o saber científico elaborado e reconhecido na sociedade moderna teve sua nascente na Europa ocidental a partir do surgimento dos movimentos conhecidos como Renascimento e Iluminismo, pelos quais temos como referência a Revolução Francesa de 1789, elementos que dão base à ciência moderna, também desenvolvida por Galileu Galilei.

Esses fatores históricos possibilitaram à ciência moderna ser consagrada como a única forma de conhecimento válido, passando a deter privilégios epistemológicos, dentre eles o poder de transformar os parâmetros para validar o conhecimento a partir dos critérios de cientificidade, e que segundo Santos (2005) poderiam definir não só o que seria a ciência, mas, também, o que seria o conhecimento válido para a sociedade moderna.

⁴ Epistemologia na acepção empregada por Boaventura de Souza Santos, ou seja, como toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. (SANTOS, 2009, p. 7).

⁵ Ocorreram debates sobre a racionalidade cartesiana, que considera a razão como a única via segura pela qual o conhecimento do mundo poderia ser obtido.

Ao relacionar o conhecimento científico e o conhecimento tradicional Cunha (2007) aponta que:

“o conhecimento científico se afirmar, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar[...] como mostrou Kuhn. [...] o conhecimento tradicional opera com unidades perceptuais, o que Goethe defendia contra o iluminismo vitorioso. Opera com as assim chamadas qualidades segundas, coisas como cheiros, cores, sabores” (CUNHA, 2007, p. 09)

Neste sentido, não podemos falar de educação escolar indígena sem falar da relação entre os saberes científicos e saberes tradicionais, tecidos em uma proposta que tem por objetivo fortalecer os saberes do povo Tapeba, mas ao mesmo tempo oportunizar aos Tapebas o acesso aos saberes produzidos e presentes na literatura universal.

Por isso, podemos perceber que para se ter uma educação estruturada, de qualidade, tanto nos aspectos técnicos e pedagógicos, e que sobretudo não altere o jeito indígena de ser, é fundamental que a escola tenha professores indígenas com formação específica, capacitados e, principalmente, com consciência de causa e militância das lutas indígenas, tanto do movimento de educação como das demais bandeiras de lutas do povo Tapeba.

Tomando como referência os pontos mencionados até aqui, foram pensados como critérios de inclusão da pesquisa pelo menos três características básicas para se alcançar os objetivos da pesquisa:

- Ser indígena e oriundo da aldeia Lagoa dos Tapeba.
- Estar atuando há pelo menos um ano na Escola Indígena Índios Tapeba (*locus* da pesquisa).
- Ter engajamento nas lutas do povo Tapeba
- Ter disponibilidade e interesse em participar e responder o questionário/entrevista.

A partir dos critérios estabelecidos acima, foi possível traçar o perfil dos professores indígenas participantes, levando em consideração não só a atuação no movimento indígena na área da educação, como também delinear o perfil de formação dos referidos professores.

Foi a partir do conhecimento da realidade de atuação destes professores na educação escolar indígena, que decidi, dentre todos os níveis ofertados na escola, trabalhar com uma parte dos professores que atuam no ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), sobretudo as professoras que trabalham de forma mais direta com as práticas culturais do povo Tapeba, através da disciplina de *Arte, Expressão Corporal, Cultura e Espiritualidade Indígena*, bem como da interdisciplinaridade, que acontece na relação dos conhecimentos culturais com os demais conteúdos.

Desse modo, participaram da entrevista: cinco (5) professoras lotadas no nível de ensino fundamental (anos iniciais), sendo estas três com tempo de experiência na educação escolar indígena variando entre 1 e 5 anos, e a primeira professora indígena da Escola índios Tapeba, que por esta condição está na escola desde o início de seu funcionamento em 2005 e uma (1) liderança da aldeia indígena, que também atuou como professor e foi o primeiro diretor da escola.

Após procedermos com a escolha dos participantes/informantes para essa pesquisa, a partir dos critérios apresentados, partimos então para a questão do perfil de formação dos entrevistados, organizando da seguinte forma para uma melhor compreensão:

- 01 professor/a cursando a licenciada em pedagogia, curso de Licenciatura intercultural Indígena – PITAKAJÁ;
- 02 professores/as com o curso de magistério indígena nível médio, licenciada em pedagogia, com o curso de licenciatura intercultural Indígena – KUABA/UFC;
- 02 professores/as licenciadas em pedagogia e com pós-graduação;
- 02 lideranças com forte atuação na luta indígena e em educação escolar indígena.

1.4 Técnicas e procedimentos metodológicos de coletas de dados

As estratégias metodológicas adotadas durante a realização do trabalho de pesquisa se seguiram de entrevistas presenciais assegurando os protocolos e cuidados necessários em decorrências da pandemia, também foi aplicado questionário semiestruturado assegurando sigilo dos entrevistados, a partir das suas próprias concepções, permitindo aos participantes

discorrem sobre as necessidades de melhorias nas ações e práticas metodológicas que contribuiriam com a execução do currículo.

Uma primeira etapa foi documental, basilar para o processo de investigação. Nesta etapa, os documentos norteadores dos processos educativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Índios Tapeba, entre outros documentos foram fundamentais nesse processo de pesquisa.

1.5 Procedimento de análise dos dados

A partir dos dados coletados houve duas fases associadas aos processos, a escrita inicial a partir dos relatos apresentados nas entrevistas realizadas juntamente com os educadores e lideranças e a análise e triangulação dos dados.

A análise dos dados coletados seguiu o processo de reflexão sobre o conjunto de similitudes das informações e apontamento das divergências apresentadas, dando segmento ao processo de formação, currículo e educação diferenciada a partir da percepção e compreensão dos pesquisados. Na análise de dados optei pela triangulação teórica, em que cruzamos as análises das falas e percepções dos/as entrevistados com autores referências sobre a temática investigada e/ou tema apresentado pelos/as entrevistadas.

Deste modo, para a compreensão da realidade pesquisada, e através do estudo de caso, houve a oportunidade de registrar as concepções, visões e percepções dos professores e lideranças acerca do objeto de estudo. Sendo também sujeito de todo o processo de investigação, faço parte desta história que vai sendo tecida ao longo da escritura dessa dissertação. Porém, aqui reconheço que o maior desafio foi saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, enquanto pesquisador-indígena, e manter um necessário distanciamento que requer qualquer trabalho científico.

CAPÍTULO II

SABERES E FAZERES DO POVO TAPEBA POR UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

2.1 A Aldeia: processos de luta e identidade indígena

Desde o período de invasão dos territórios indígenas no ano de 1500 que a resistência se fez necessária como mecanismo de defesa e estratégia de sobrevivência e permanência física e cultural das diversas populações indígenas que aqui estavam e se mantêm presentes até os dias atuais.

Diversas foram as formas de perseguição, massacre e genocídio indígena que ocorreram aqui neste território chamado Brasil, o resultado disto foram a dizimação de diversas nações indígenas, a expropriação de suas terras, roubo dos saberes sobre a mata, cuidados em saúde, como o uso das plantas nativas, negação da cultura e do indivíduo como pessoa, dentre outras atrocidades que aconteceram ao longo dos séculos.

De acordo com os registros da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), até a década de oitenta, apenas os estados do Ceará, Piauí e Rio Grande do Norte, bem como o Distrito Federal, eram considerados sem a existência de índios.

No Ceará, entretanto, a presença indígena passou a ser reconhecida quando a então Equipe de Assessoria às Comunidades Rurais, hoje Equipe de Apoio à Questão Indígena da Arquidiocese de Fortaleza, passou a atuar no município de Caucaia, junto à coletividade dos Tapeba.

Figura 06: registro histórico de comprovação da existência do povo Tapeba

ARQUIDIOCESE DE FORTALEZA - ESTADO DO CEARÁ

CEDI - P. I. B.
DATA 07/01/88
COD 78047

OS ÍNDIOS TAPEBA DE CAUCAIA CEARÁ

História - Origem

Ano de 1607. 20 de Janeiro. Parte de Pernambuco a segunda turma de colonizadores, ocupantes do Ceará, com destino também à Itapaba. Chefiando, vieram os padres Jesuítas Francisco Pinto e Luis Figueira, acompanhados de Índios Potiguara, já disciplinados, cuja missão era atrair os Índios das selvas. Os conhecidos Índios das selvas, no Ceará, formava 22 Nações. Eram Nações que não faziam parte da língua geral (Tupi). Por isto eram discriminados com o nome genérico de Tapuya (Inimigo).

Fundaram as aldeias de Parangaba, Paupina (Messejana) e Caucaia, colocando na chefia de todas elas os Índios de sua confiança - os Índios Potiguara.

Além dos Índios Potiguara que vieram com os jesuítas e dos que habitavam a margem direita do rio Ceará, também Potiguara, em 1619 (Stuart Filho) - um grupo Tremembé foi o prime

Fonte: Arquivo Arquidiocese de Fortaleza (1988)

Importante destacar que a história de organização dos indígenas Tapebas no Ceará conta com a narrativa do processo histórico que uniu diferentes etnias na Aldeia de Nossa Senhora dos Prazeres de Caucaia - que deu origem ao município de mesmo nome, na região metropolitana de Fortaleza, Ceará. Em virtude do modo particular como se constituem e se inserem enquanto grupo distinto na sociedade regional, a discussão em torno da sua identidade indígena tem marcado a sua história recente, em particular o processo de reconhecimento oficial do seu território pelo Estado brasileiro.

Os Tapebas referem-se com alguma frequência à “terra da santa” (Nossa Senhora dos Prazeres). Esta noção de um território dado à santa, expressa nas referências ao passado atualizadas por eles, guarda coerência com os registros históricos de concessões territoriais feitas à missão e ao líder dos índios, bem como com o que ocorreu a esse patrimônio territorial, com as sucessivas mudanças no ordenamento da administração dos indígenas e na legislação fundiária.

Na década de 1980, o estado do Ceará, assim como os do Piauí e do Rio Grande do Norte, era dado, pelos registros da FUNAI e pelos levantamentos produzidos por antropólogos e missionários, como um os únicos estados no Brasil, além do Distrito Federal, em que inexistiam índios. No Ceará, entretanto, a presença indígena deixou de ser ignorada quando a então Equipe de Assessoria às Comunidades Rurais - hoje, Equipe de Apoio à Questão Indígena - da Arquidiocese de Fortaleza passou a atuar no município de Caucaia, junto à coletividade dos Tapeba.

Segundo Cordeiro (1989), o termo “Tapeba”, “tapebano” ou “perna-de-pau” são atribuições étnicas pelas quais uma dada coletividade se identifica e é reconhecida na paisagem social local do município de Caucaia como constituindo um grupo distinto. Esse reconhecimento está relacionado ao movimento reivindicatório que os Tapeba encamparam desde a década de 80, com o apoio da Arquidiocese de Fortaleza, visando à proteção de algumas áreas que ocupam hoje (entre as quais o manguezal às margens do Rio Ceará) e a recuperação do território da antiga Aldeia de Nossa Senhora dos Prazeres de Caucaia, exigindo junto à FUNAI a demarcação de uma área indígena (CORDEIRO, 1989).

Figura 07: Área geográfica de posse do povo Tapeba



Fonte: <https://www.google.com.br/maps> (2022)

A etimologia da palavra Tapeba é tupi, segundo acordo entre vários autores, Barreto Filho (1988) aponta a relevância de Alfredo Moreira Pinto e Thomaz Pompeu Sobrinho,

constituindo uma variação fonética de itapeva (de itá/tá, i.é, “pedra”; e peva, i.é, “plano”, “chato”): “pedra plana”, “pedra chata”, “pedra polida”, etc. O nome do município em que se encontram também é de origem tupi, representando uma variação de ka'a-okai (de ka'a, i.é, “erva”, “mato”, “bosque”, “floresta”; e okai, i.é, “queimar”): “mato queimado”, “bem queimado está o mato”, “queimada”, “mato que se queima”. A toponímia local é quase toda ela de origem tupi: Capuan, Iparana, Icarai, Jandaiguaba, Paumirim, Pabussu, Tabapuá etc. (CORDEIRO, 1989).

Sobrevivendo da agricultura, o poço Tapeba tem em sua tradição o cultivo de mandioca para a realização das farinhadas, local sagrado de costumes e tradições da comunidade.

Figura 08: Área de plantio de mandioca



Fonte: Próprio autor (2021)

A casa de farinha é um importante local, de ação coletiva e fruto da organização do povo Tapeba, busca consolidar as ações culturais, inerente a história de luta, local de constante reflexão e ações em educação, reflete a maneira que o povo se organiza e trava suas lutas.

Figura 09: Casa de farinha da Aldeia Tapeba



Fonte: Próprio autor (2021)

Figura 08: Área de plantio de palha



Fonte: Próprio autor (2021)

No contexto local, falando mais especificamente do Povo Indígena Tapeba, podemos colocar que esta etnia do estado do Ceará tem um histórico de luta e resistência, principalmente no que diz respeito à questão do preconceito e discriminação por parte da população de seu próprio município, com o objetivo claro de negar a existência indígena em um município construído pelas mãos indígenas.

É a partir do contexto apresentado acima que no final da década de 1970, com o apoio da arquidiocese de Fortaleza, tendo como principal articulador a figura de seu então Arcebispo, D. Aloísio Lorscheider, e Dona Lurdes, ambos membros da pastoral indigenista, que o Povo Tapeba reiniciou seu processo de luta por reconhecimento e reivindicação de seus direitos enquanto indígenas, sobretudo o direito de pertencimento étnico.

A partir de então, as lideranças começaram a organizar as lutas, que tiveram início com a criação da Associação das Comunidades dos Índios Tapebas, com o objetivo, dentre outras finalidades, de terem representatividade, inclusive jurídica, para enfrentar os desafios que viriam pela frente, neste sentido a primeira bandeira de luta do povo Tapeba foi justamente com relação à reivindicação de demarcação do seu território, que iniciou com o estudo antropológico de identificação e delimitação das T. I. Tapeba, através do Grupo de Trabalho da FUNAI, GT, ligado na época ao Ministério da Justiça.

Como o processo de demarcação de terras é muito demorado, em virtude de se pautar em cinco etapas distintas, cansados de esperar em razão da lentidão dos processos judiciais, o povo Tapeba resolveu criar mecanismos de ocupação de seus territórios que eram tradicionalmente ocupados pelos antepassados, se utilizando da estratégia das chamadas “retomadas de Terras”, que consistem basicamente em ocupar as terras que eram moradas dos mais velhos e que foram expropriadas pelos “posseiros”, pessoas que adquiriram as terras através de invasão, apropriação indevida de forma violenta, com apoio dos governantes.

Geralmente o processo de uma retomada pode durar de três a quatro meses de acampamento, por conta do risco de represálias e conflitos (inclusive já houve situações de posseiros ameaçarem com armas de fogo aos indígenas), chegando até a serem agredidos fisicamente por capangas contratados pelos próprios posseiros.

Quando o povo se reúne para realizar as retomadas, existe todo um planejamento anterior à ação, onde se definem as estratégias a serem utilizadas, bem como para quais finalidades aquela faixa de terra (geralmente improdutiva) irá ser usada posteriormente: moradia, construção de habitações, áreas de plantio coletiva, construção de escolas, posto de saúde, dentre outras finalidades.

Uma outra situação que envolve a questão da luta não só do povo Tapeba, mas das etnias existentes em todo o Ceará, é a luta travada contra o preconceito e discriminação existentes para com os indígenas, o pano de fundo disso decorre de uma clara ação de tentar negar a existência, a cultura e a tradição dos povos originários.

Na Aldeia Lagoa dos Tapeba, que fica localizada aproximadamente a 14 quilômetros da sede do município, através de diversas formas de organização do povo, vem se criando estratégias para dirimir a situação de preconceito e discriminação, tanto por parte da população de maneira geral, como das instituições ou de seus agentes, quando, por exemplo, da necessidade de busca por um atendimento médico.

Entre as estratégias adotadas pelo povo Tapeba que refletem a ação da escola está a formação dos profissionais e alunos com o tema relacionado ao direito, como apresentado na figura a seguir:

Figura 6 - Seminário sobre direitos indígenas com a participação do educador Ricardo Weibe Nascimento Costa, Weiber Tapeba.



Fonte: Próprio autor (2021)

Mesmo nos momentos de festa como a comemoração de mais um aniversário da escola, a proposta da escola é inserir as discussões sobre legislação e direito como ato de liberdade, assim a escola assume seu papel de fortalecimento do movimento indígena, como se pode observar no seminário sobre direitos indígenas apresentado no aniversário da Escola Índio Tapeba em 2021.

Figura 8 - Seminário sobre direitos indígenas com a participação de lideranças e educadores.



Fonte: Próprio autor (2021)

Uma destas estratégias está ligada diretamente à questão da educação escolar indígena, é a marcha dos indígenas Tapebas, que inicialmente saía pelas ruas do bairro, com cartazes e carro de som, para lembrar o aniversário de morte do primeiro cacique da etnia, conhecido como *perna de pau*, o intuito era, dentre outros objetivos, dar visibilidade à cultura e à identidade do povo Tapeba, uma vez que nesta atividade todos os participantes realizavam o percurso com seus adornos indígenas, cocar, colar, maraca e trajes tradicionais, além de entoar as músicas do ritual sagrado do Toré.

Um outro aspecto diretamente relacionado à questão da identidade indígena é o fato de que neste evento, assim como em vários outros momentos externos, se utiliza a pintura corporal, feita com tinta extraída artesanalmente da fruta do jenipapo.

Com o passar do tempo, esta atividade, que iniciou de forma local, se estendeu para o centro do município, com o mesmo objetivo de cada vez mais dar visibilidade à presença indígena no município, sendo que atualmente esta atividade acontece todo ano no dia três de outubro, através de um projeto de lei apresentado e aprovado na câmara municipal, passando a fazer parte do calendário oficial do município de Caucaia.

Figura 9 - Registro dos primeiros anos da Marcha do Dia do Índio Tapeba, nas ruas do Bairro Capuan, finalizando na aldeia Lagoa dos Tapeba.



Fonte: Próprio autor (2019)

Figura 10 - Registro da Marcha do Dia do Índio Tapeba nas Ruas do município de Caucaia, 2019.



Fonte: Próprio autor (2019)

Com o intuito de se reafirmar a identidade étnica do Povo Tapeba, outras atividades abertas ao público foram sendo pensadas, programadas e realizadas nas aldeias, para que a população local e os simpatizantes e parceiros do movimento indígena de maneira geral, tivessem a oportunidade de conhecer e divulgar as atividades culturais realizadas pela respectiva etnia, atividades estas que se relacionam diretamente com a identidade cultural e espiritual do povo Tapeba. Dentre estas atividades podemos destacar:

Feira Cultural Tapeba: idealizada pelos professores indígenas Tapeba, através da Associação de Professores Indígenas Tapeba- APRIONT, com o objetivo de difundir a cultura indígena no município e nas comunidades do seu entorno, inclusive com cobertura da imprensa, para que se tenha um alcance cada vez maior. Esta atividade tem duração de três dias, recebendo a visita de alunos de escolas públicas e particulares, universidades e faculdades particulares. No espaço do evento é possível encontrar as produções pedagógicas dos professores, produções de artesanatos feitos pelos alunos em sala de aula, pinturas corporais utilizando tinta de *urucum* e *jenipapo* (ambas frutas de plantas nativas da flora Tapeba e técnicas de manejo repassadas de geração para geração), que retratam a preparação para a luta e as festas, repassados pelos nossos antepassados.

Além disso, há apresentações artísticas em forma de peça de teatro, com enredos que procuram demonstrar as lutas do povo na atualidade e ao longo destes mais de 30 anos de resistência, bem como das temáticas da terra, meio ambiente, saúde e educação.

FEIRA CULTURAL TAPEBA EDIÇÃO 2022



Dia 18 a 20 de outubro

XXI FESTA DA CARNAÚBA
XX Feira Cultural
XIX Jogos indígenas do povo Tapeba

Local: Terreiro Sagrado dos pau branco
Aldeia indígena Lagoa dos tapeba

DIA 18 DE OUTUBRO

07h30hrs

- Abertura com a execução do Hino de Caucaia;
 - Falas das autoridades;
- Apresentação Cultural da Escola Indígena Marcelino Alves de Matos;
 - Momento do Ritual Sagrado Tapeba;
- Apresentação cultural da Escola Maria Silva.
 - 09h30hrs**
 - Início dos Jogos indígenas;
 - Duathlon;
 - 11h00hrs**
 - Resistência de Fôlego;
 - 13h30hrs**
 - Arco e Flecha;
 - 14h00hrs**
 - Apresentação Cultural Escola Indígena Narcísio Ferreira Matos;
 - 14h30hrs**
 - Apresentação Cultural Escola Indígena Vila dos Cacos;
 - Arremesso de lança;
 - 15h30hrs**
 - Apresentação Cultural Escola Indígena Amélia Domingos;
 - Arremesso de lança;
 - **16h30hrs**
 - Apresentação Cultural Escola Indígena Anama Tapeba;
 - Encerramento Toré.

DIA 19 DE OUTUBRO

07h30

- Momento do Ritual Sagrado Tapeba;
- Apresentação Cultural da Escola Indígena Conrado Teixeira;
 - 08h30m**
- Apresentação Cultural Escola Indígena Aba Tapeba;
 - 09h00**
 - Palestra sobre previdência social;
 - 09h30**
 - Cabo de Força
 - 10h30**
 - Oficina de artesanato: colares indígenas; (Oca da Amita)
 - 13h30**
 - Apresentação Cultural Escola Indígena Tapeba do Capuan;
 - 14h30**
 - Apresentação Cultural Escola Indígena Tapeba do Trilho;
 - 15h30**
 - Cabo de Força
 - 16h30**
 - Apresentação Cultural Escola Indígena Tapeba Capoeira;
 - Encerramento Toré.

DIA 18 DE OUTUBRO

07h30hrs

- Abertura com a execução do Hino de Caucaia;
 - Falas das autoridades;
- Apresentação Cultural da Escola Indígena Marcelino Alves de Matos;
 - Momento do Ritual Sagrado Tapeba;
- Apresentação cultural da Escola Maria Silva.
 - 09h30hrs**
 - Início dos Jogos indígenas;
 - Duathlon;
 - 11h00hrs**
 - Resistência de Fôlego;
 - 13h30hrs**
 - Arco e Flecha;
 - 14h00hrs**
 - Apresentação Cultural Escola Indígena Narcísio Ferreira Matos;
 - 14h30hrs**
 - Apresentação Cultural Escola Indígena Vila dos Cacos;
 - Arremesso de lança;
 - 15h30hrs**
 - Apresentação Cultural Escola Indígena Amélia Domingos;
 - Arremesso de lança;
 - **16h30hrs**
 - Apresentação Cultural Escola Indígena Anama Tapeba;
 - Encerramento Toré.

Figura 11 – Mosaico de vários elementos culturais e símbolos da aldeia. (1) Folder de Divulgação da Feira Cultural do ano 2017. (2) Apresentação Cultural da Escola Indígena Índios Tapeba. (3) Fruto do Jenipapo usada para fabricação de tinta usada na pintura corporal tapeba. (4). Fruto do urucum usado na fabricação de tinta para ser usado na pintura corporal tapeba.



Fonte: Próprio autor (2017)

Figura 12 – Registro da realização da pintura corporal utilizando a tinta de urucum.



Fonte: Próprio autor (2018)

A Festa da Carnaúba: esta atividade é uma das mais importantes para a manutenção da identidade do povo Tapeba, pois, além de carregar consigo diversos significados de cunho cultural, social e econômico, é uma das atividades que, dentro da crença Tapeba, traz à tona a presença dos antepassados indígenas através do fenômeno da espiritualidade.

A festa consiste na realização da cerimônia de reverência à carnaúba, considerada pelo povo Tapeba como sendo a árvore da vida, pois principalmente os antepassados retiram dela praticamente tudo para o seu sustento: o Caule para fazer as ocas para moradia, a palha que servia tanto para cobrir o telhado das cocas, como também para fabricação de cestos e outros artesanatos, os frutos que na época em que estavam maduros eram utilizadas na alimentação das pessoas e dos animais domésticos, e os talos para a fabricação de pequenas esculturas, além das raízes para fazer chá, para a cura de muitas doenças.

Então, reconhecendo a carnaúba como árvore da vida e considerando que a relação das populações indígenas com a natureza é uma relação antes de tudo de amor e de pertencimento, é que se realiza a festa para reverenciar esta árvore, entoando cânticos ao som da maraca e uma espécie de “ invocação” à ancestralidade indígena, agradecendo-se pelo privilégio de ainda se ter uma quantidade razoável de carnaubal na área indígena, para que esta identidade e luta pela preservação e uso consciente e racional dos recursos naturais sejam uma luta permanente .

Cerimônia de Purificação das Crianças Indígenas (Batizado).

Uma atividade que acontece dentro da programação da Feira Cultural Tapeba, e que tem uma relação muito forte com a identidade e luta das aldeias Tapeba, é a cerimônia de purificação das crianças indígenas, o que na tradição católica equivale ao batizado.

Esta cerimônia, que para os membros da aldeia é mais um ritual, acontece nas margens da lagoa dos Tapeba, no local chamado de Terreiro Sagrado dos Pau-Branco, que recebe esta denominação por existir ali uma vasta mata de pau-branco, e é o terreiro sagrado por se acreditar ser a morada definitiva dos antepassados indígenas, que já não estão mais aqui de forma materializada, tanto os que já se foram há muito tempo, como os que se “encantaram” (morreram) recentemente.

O ritual de purificação das crianças é conduzido pela Pajé da Povo Tapeba, que faz uma espécie de invocação dos espíritos das matas e dos antepassados indígenas, e, em seguida, a criança é pintada com tinta de urucum (simbolizando o sangue dos indígenas que tombaram na luta) e benzida com água da lagoa (simbolizando a vida).

Logo após, os curumins, seus pais e padrinhos, se dirigem à lagoa para completar o ritual, onde as crianças são banhadas na lagoa, e completam assim sua iniciação na luta do povo com as bênçãos da encantaria e dos antepassados, pois acredita-se que o local é um lugar místico por ser morada de toda esta encantaria, por isso é um espaço que para algumas atividades é fechada ao público, e mesmo nas atividades abertas, principalmente para os indígenas, é necessário fazer reverência para entrar, como que pedindo permissão aos habitantes espirituais que habitam ali, naquelas matas e em toda sua extensão de espaço.

Observamos que as práticas culturais e as memórias do nosso povo estão sempre presentes nas atividades desenvolvidas na aldeia e na escola indígena. Há uma intrínseca relação entre a aldeia e a escola. A própria cultura e saberes indígenas são transmitidos nas atividades desenvolvidas no espaço da escola, na escola os saberes indígenas são fortalecidos e tomados como referência da vida daquele povo. Tais saberes são fundamentais para a preservação da nossa cultura e da nossa identidade, nos fortalece e dá unidade.

2.2 Educação escolar indígena e Escola Indígena Tapeba

A educação para índios, nos últimos anos, passou a ser chamada de Educação Escolar Indígena, a partir disso e da aprovação de legislação específica e que em seus textos legais garante de fato o direito e garantia da educação escolar. Assim, a educação escolar indígena foi garantida na Constituição Federal Brasileira de 1988 e fortalecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que assegurou às comunidades indígenas o direito à educação diferenciada específica e bilíngue.

Além desses dois importantes documentos, também destacamos a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre povos indígenas e tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007.

Na lei de diretrizes da educação, a LDB nº 9394/96, encontramos artigos que apontam a educação escolar para os povos indígenas, entre eles podemos destacar o artigo 32 no qual se estabelece que o ensino será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem; e também a partir das Disposições referentes à educação indígena também encontramos nos artigos 78 e 79 do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988, onde se preconiza como dever do Estado o oferecimento da educação escolar indígena e que se proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas, dando-lhes também acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade.

Neste sentido, destacamos como texto da legislação os trechos abaixo que estão dispostos nos artigos 78 e 79 e seus incisos da Lei 9394/96.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrado e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índios (BRASIL, 1996).

Destaca-se ainda no art. 79, a LDBEN dispõe sobre o desenvolvimento dos programas educacionais indígenas:

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

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

2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional da Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter os 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 (BRASIL, 1996).

Os artigos e incisos acima remetem à importância do direito à educação escolar, democratização do acesso à escola, de um ensino de qualidade, apontando o papel do estado enquanto responsável por essa oferta de escolarização universal e gratuita e como implementador de políticas sociais sendo muitas delas direcionadas ao campo educativo. Entretanto, prezando pela autonomia da instituição escolar.

A escola é uma instituição que tem por finalidade educar para a cidadania, igualdade e reconhecimento da garantia e existência dos direitos sociais; contudo, presenciamos muitas escolas reproduzindo práticas excludentes e segregadoras, que em suas normas, formas de avaliação, livros didáticos, currículo, disciplinas, etc., não problematizam e/ou não abordam as questões das relações de poder e opressão em que estão submetidos os povos tradicionais, assim como outras produções discursivas e linguísticas que hierarquizam as diferenças produzindo as desigualdades no ambiente escolar.

Destaca-se também a necessidade de se implementar no desenho curricular da escola indígena os estudos de gênero, que de forma significativa contribuem para a educação na

medida em que oferecem posições políticas implicadas por relações de poder que produzem outro olhar e possibilitam inúmeras articulações entre masculinidade e feminilidade.

2. 3 Educação indígena para o povo Tapeba de dentro para fora: construção de saberes

A ideia de uma escola que dialogue com os saberes tradicionais do povo Tapeba foi um dos marcos principais na luta por uma escola indígena, o objetivo era de construir-se uma escola que fosse para além de um espaço físico em que se dá o processo de ensino e aprendizagem, mas que fosse também um espaço de reelaboração de saberes, compreendendo que o saber científico não se faz sem a interlocução com o saber tradicional (CUNHA, 2000). Nesse sentido, precisamos reconhecer que o espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (DAYRELL, 1996; 147). Não é apenas uma organização física em um determinado espaço geográfico, é o *locus* de materialização do currículo escolar.

Dentro desta concepção de escola e pensando em criar um espaço que não centralizasse as decisões, mas que sobretudo pudesse contribuir com os processos de formação dos índios Tapebas, surge a Escola Indígena Índio Tapeba.

Todo o processo de construção da primeira escola para os índios Tapebas não foi fruto apenas de aventura de curto prazo, mas um elemento de luta e resistência; sem nenhum reconhecimento governamental, as famílias reconheceram o papel e a importância da escola indígena como elo entre os saberes indígenas e o conhecimento científico.

Após sete anos de luta e resistência, com a participação da comunidade na proposta do modelo arquitetônico do prédio escolar, é construída a escola com espaços físicos com mais qualidade, além disso, o modelo de educação já era pensado e construído coletivamente com a participação dos guardiões da memória, lideranças, pais e profissionais da educação e os alunos.

O processo de educação já estava enraizado em buscar “estabelecer a interação dos ensinamentos tradicionais do nosso povo, concebendo a Educação Tradicional como parte integrante do currículo junto aos saberes da educação ocidental, pautada nos conhecimentos científicos e intelectuais convencionais” (PPP, 2016, p. 8).

Já sabíamos que a formalização da escola é um passo importante na garantia do direito previsto na Constituição Federal de 1998, além de contribuir com o processo autoafirmação, mostrando como a comunidade unida se torna mais forte, assegurando conquistas nas lutas travadas. Muitas lutas vieram antes de nós e muitas lutas ainda irão vir, pois ainda não somos livres.

A garantia do ensino de educação básica através da implantação da escola indígena é uma estratégia de superação das desigualdades sociais e históricas, assim como é também uma possibilidade de promoção do desenvolvimento da região e do Povo Tapeba. Assim, os projetos educativos colocam em curso e apontam às possibilidades de uma educação emancipadora, contextualizada e humanizada.

A Escola Índio Tapeba não se construiu em um tempo cronológico comum, mas em um tempo-escola e em um tempo-aldeia, no qual as relações de troca se dão dentro de ações de reciprocidade, resistência e esperança. A escola não se constituiu em apenas mais um lugar burocrático de verificação e certificação de saberes para a sociedade moderna, mas em uma retomada da ancestralidade, dos saberes e modos de viver do povo Tapeba.

Um espaço de reelaboração da luta cotidiana pelo reconhecimento de nós indígenas e de nossos direitos. Portanto, é possível compreender as culturas em sua complexidade, como nos propõe Geertz (1987), e penetrar na ritualidade do cotidiano do povo Tapeba, compreender seus modos de vida, suas perspectivas e experiências para que isso seja substrato de uma proposta curricular que abarque a especificidade do povo e da educação que se almeja.

CAPÍTULO III

O CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIO TAPEBA: CONTEXTUALIZAÇÃO E RESISTÊNCIA

3.1 Discutindo as diferentes concepções de currículo na educação escolar

O professor, no desenvolver de suas atribuições, deve levar em consideração a qualidade do ensino oferecido nas instituições públicas, observando e selecionando ou até mesmo acrescentando ao currículo formal os conteúdos que favoreçam a permanência e o sucesso dos alunos/as, uma maneira de o professor conseguir esse resultado é pensar um ensino voltado às várias culturas e realidades existentes na sala de aula.

A Legislação Educacional no Capítulo II da Educação Básica, Seção I das disposições gerais, Artigo 26, diz que 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, que respeite as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A maneira pela qual muitos educadores trabalham os conteúdos do currículo não considera uma parcela dos alunos que frequentam as escolas públicas brasileiras. O ensino elitista oferecido em muitas dessas instituições desconsidera alunos provenientes das camadas pobres, oferecendo um ensino que pouco contribui com a formação deles.

A cultura escolar, homogeneizada, desconsidera as diferenças. Segundo Dayrell (1996), uma forma de compreender os jovens que chegam à escola é compreendê-los como sujeitos socioculturais. Trata-se de compreendê-los na sua diferença enquanto indivíduos que possuem historicidade, com visões do mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios.

Ainda sobre o assunto, Candau (2002) afirma que a diversidade cultural deve ser um dos critérios a partir dos quais se faça a seleção dos saberes que serão transmitidos pelo sistema escolar. Esta perspectiva implica que sendo as identidades resultados de processos sociais, diferem não só nos atributos distintivos, como também na maneira e nas circunstâncias em que são socialmente construídas.

Com isso, a pretensão não é a de defender uma determinada concepção de currículo, mas de apreender as diferentes formas curriculares, situá-las com os possíveis atravessamentos que possam ocorrer, tais como: gênero, cultura, religiosidade, nacionalidade, raça, sexualidade, meio ambiente e outros (LUZZARDI, ALTEMBURG, BEZERRA, 2010; p. 223).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira nº 9394/96, que defende como um dos princípios do ensino no país dever ser propagação da cultura dos povos tradicionais, e para tanto estabelece que os currículos da educação básica devam ter uma base diversificada de acordo com as características regionais e locais da sociedade e da cultura.

No entanto, a parte diversificada é esquecida propositalmente pelo sistema escola, à vista, que não se vê contemplada pelas avaliações externas.

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implicitamente ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas as quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição. (SACRISTÁN, 2000, p.17)

Percebe-se que o currículo tem finalidade importante, com funções significativas na vida escolar do aluno, e as ações propostas pelo currículo devem estar voltadas para o contexto histórico-social e cultural do educando, visando com isso à socialização e a integração prazerosa, sendo capaz de desenvolver o gosto pelo saber, aprender a conhecer por meio de sua convivência no seu cotidiano, sendo uns dos caminhos a ser percorrido ao longo de sua trajetória.

Segundo Freire (1999), a formação docente deve estar pautada na reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia do educando. Desta forma, todo processo de autonomia escolar requer ações voltadas para o referente contexto, enfatizando, contudo o processo de escolhas como um dos fatores interessantes, deste modo a escolha do currículo aliado no processo ensino-aprendizagem é uma das ferramentas indispensáveis para consolidação do processo da conscientização, criando as possibilidades de inserir novos conteúdos no currículo e também de inovar a de acordo com a realidade, do aluno para possa construir bases sólidas partindo do seu convívio social.

É importante alguns elementos serem privilegiados na composição do currículo: a realidade local, as religiões, as festas e outros rituais, as relações com familiares e membros da comunidade e as relações com o próprio corpo (a cultura local como um todo). A proposta curricular deve reafirmar o papel da escola enquanto espaço de manifestação e da vivência da cultura, enquanto lugar de encontro, de trocas, de vivências e convivências, com expressão das culturas locais e gerais e, o currículo, como construção coletiva enquanto movimento constante de proposição e reformulação de alternativas revisoras e criativas (LUZZARDI, ALTEMBURG, BEZERRA, 2010; p. 221).

Dessa forma, a organização do currículo das escolas indígenas se dá de forma articulada com os saberes produzidos pelos/as indígenas com os saberes, da vida e dos olhares que os sujeitos têm sobre si e sobre suas tradições.

3.2 O currículo como construção social na prática da Escola Indígena Tapeba

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) aponta que a escola indígena precisa tornar possível a relação entre a educação escolar e os saberes tradicionais dos povos indígenas, pois:

A escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural. (Decreto 1.904/96 que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos) (Brasil, 1998, p 11).

O currículo é por assim dizer um elemento norteador da prática docente na escola, não se trata apenas de um mero instrumento de organização da estrutura educacional, com normas e conteúdos programáticos a serem seguidos por docentes e por aqueles que fazem a escola.

Segundo Oliveira,

O currículo escolar não pode ser entendido como mera “seleção natural” de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas como uma construção peculiar, um instrumento ordenador da socialização do cidadão e do aparato escolar (SACRISTÁN, 1996, p. 36). Porque se assim o for, apenas a seleção de conteúdo a serem aprendidos, aniquila todas as possibilidades dos (as) alunos (as) de aprenderem, de terem oportunidade de se apropriarem de conhecimentos, historicamente acumulados e sistematizados, elaborarem e reelaborarem e produzirem novos conhecimentos para que, de alguma forma, possam usufruir do saber universal em benefício próprio e da coletividade em que vivem (2002; p. 58).

Segundo Moreira & Silva (1994), “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA & SILVA; 1994, p. 08).

[...] o currículo é, antes de tudo, uma configuração dos modos de vida de habitar o mundo, por isso mesmo não pode ser pensado fora dos limites e possibilidades de sentir, agir e pensar a humanidade que faz as histórias do presente no solo sempre fértil e fecundo da escola e de todos os espaços em que o viver comum inspira e prática a educação. (PIMENTEL; 2007, p. 20).

Para Veiga (1995), o currículo escolar é a peça principal inerente à educação, porque é responsável pela formação do indivíduo, são os saberes a serem transmitidos, uma ideologia de mundo, é o que trará ao educando a capacidade para interpretar as diferentes realidades ao qual se submete todos os dias. Nesse caso, podemos nos relacionar aos alunos do campo que se deslocam do campo para a cidade em função dos estudos.

Como defende Veiga (1995);

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo. (VEIGA; 1995, p. 82)

Assim, o currículo escolar é um plano pedagógico utilizado pelos professores para se orientarem de forma sistêmica em relação ao ensino e aprendizagem de seus alunos, quando se refere aos estudantes do campo, o currículo deve ser pensado para os próprios estudantes, e é necessário a escola entender os alunos do campo como sujeitos de identidades, com culturas e vivências diferentes da cidade.

Portanto, se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. [...]. O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. (FREITAS; 2010, p. 159).

Santomé (1995), aponta o currículo como uma abordagem ampla, é o próprio fazer pedagógico, é uma elemento vivo, e, assim sendo, traz vida para as práticas escolares e dá sentido a todo o processo educativo desenvolvido dentro deste espaço de construção e

convivência coletiva e tem influência significativa na formação do cidadão, uma vez que nos remete à construção de conhecimento não só cognitivo e do intelecto, como também pode contribuir para o fortalecimento da identidade do indivíduo, dentro desta ótica, pois, “o currículo é espaço de construção de identidade. O tipo de currículo vivenciado, contribui para formar determinado homem, determinada mulher, determinados profissionais” (SANTOMÉ, 1995, p. 55).

É basicamente com essa concepção que, dentro da escola indígena essa função social do currículo apresenta-se de forma muito clara e muito importante para o fortalecimento da identidade, não só do indivíduo de forma particular, mas também de forma coletiva, para a sociedade a que ele pertence, onde de fato ele é parte fundamental e integrante, e que pressupõe seu estado de pertencimento, refletido nas práticas tradicionais de seu povo, dos rituais sagrados, ritos de passagem, espiritualidade, pinturas, artesanatos dentre outras manifestações da cultura que na modalidade da educação indígena estão presentes cotidianamente na proposta curricular.

Oportuno mencionar a concepção de Saviani (2016) sobre currículo, em que o aponta como espaço do ato, do fazer: “Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência” (SAVIANI, 2016, p. 2).

Para o mesmo autor o currículo aponta caminhos, quer dizer isso enquanto o método tenta responder à pergunta, o que fazer para atingir determinados objetivos? o currículo se esforça para responder à pergunta, o que deve ser feito para atingir um determinado objetivo? Diz, portanto, respeito ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e no espaço escolar.

Ainda Saviani (2003), afirma que:

O processo de construção do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, voltando-se principalmente para redefinição do papel da escola. Nesse processo, os conteúdos precisam ser pensados, não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais construídos socialmente a serem questionados e confrontados com as experiências dos alunos, possibilitando a produção de novos conhecimentos produzidos “a partir do velho, negando-o e transformando-o num processo dialético de continuidade/ruptura” (SAVIANI, 2003, p. 73).

Esse processo está intimamente relacionado as buscas necessárias ao fortalecimento do currículo, Cunha (2013) contribui com essa reflexão:

Os próprios professores e lideranças indígenas têm buscado efetivar essas mudanças, porém, nesse processo o envolvimento dos alunos e de seus responsáveis trará muitos subsídios que possibilitarão a consolidação de um currículo que possa contribuir com o fortalecimento da identidade, sendo que se percebe as mudanças ocorridas ao longo dos anos na mesma. Isso possibilitará os alunos a se perceberem em seu contexto e construir sua identidade (CUNHA, 2013, p. 91).

A construção do currículo da Escola Indígena Índio Tapeba consolida muitos desejos, porém confluem para o mesmo pensamento: a resistência, a luta e a autonomia do povo Tapeba.

A proposta do currículo da Escola Indígena Índio Tapeba busca aproximar as necessidades da educação formal da realidade concreta dos estudantes, baseada na concepção da comunidade, do que é educação e seu papel para o povo Tapeba.

Entre os objetivos da escola, registra-se a necessidade de:

Desenvolver um projeto na área da educação com ênfase no processo de valorização da cultura, costumes, crenças e tradições, respeitando suas especificidades e processos próprios de aprendizagem como fatores importantes a sustentabilidade cultural e econômica de nossas aldeias, compreendendo também a importância do cumprimento dos conteúdos abordados na grade nacional comum curricular (PPP, 2016, p. 11).

Nesse sentido, no ato de fazer educação para as relações societárias, há claramente dois pontos que convergem: a atuação dos indígenas na luta pelos seus direitos fora da comunidade e o respeito pelo desenvolvimento da comunidade e seus valores.

Na fala da professora “B”, apresenta-se uma reflexão sobre o tema, como o currículo da escola contribui para fortalecer o projeto societário do Povo indígena Tapeba, para a professora:

O Currículo tem como ideal promover o desenvolvimento dos alunos e apresentar a cultura indígena Tapeba. Sabemos que a construção do conhecimento é importante, de maneira que venha preparar nossos jovens para serem atuantes dentro e fora da comunidade, mas na perspectiva de nunca mudar o seu jeito de ser (Professor/a B, 2022).

Corroborando com o mesmo pensamento, a professora “A” amplia a função social do currículo para as lutas do povo Tapeba, a saber:

Através do conhecimento que é repassado para os alunos, principalmente da importância da luta pelos direitos, sobretudo o direito à terra, a educação e saúde, e trabalhando o sujeito para que seja protagonista de sua própria história, seja crítico e consciente de seu papel na sociedade tanto indígena como na sociedade não indígena. (Professor/a A, 2022).

Para além da formalização que o currículo aponta dentro da escola, contribui para assegurar em todas as etapas de ensino ofertadas pela escola como elo entre os saberes:

O currículo escolar é o que a escola vai ofertar e o que o aluno vai aprender em todo o ciclo na escola, que vai desde a educação infantil, fundamental e médio, isso é o ciclo que ele terá que percorrer, com temas, assuntos e conteúdo que ele deverá aprender no decorrer deste ciclo, ou seja, durante toda sua permanência dentro da escola. (Professor/a C, 2022).

Na fala da liderança Weiber Tapeba, a escola tem papel singular no fortalecimento da construção social a partir das práticas educativas voltadas para o a garantia da autonomia do povo Tapeba.

O currículo é parte integrante da proposta pedagógica da escola, não é um documento isolado. Tanto a proposta pedagógica como o currículo e o calendário escolar, são parte integrante de um projeto societário de povo. A escola indígena, como já disse, é um instrumento da nossa luta. Se a escola indígena, é assim compreendida, então, posso asseverar que a Escola Indígena é uma das instâncias mais importantes do nosso povo, porque além de ser um espaço de produção, socialização e difusão de conhecimentos, é um lugar aonde se forja a luta. Aonde se busca construir e fortalecer a consciência indígena, formando novas lideranças e defensores de direitos humanos dos nossos povos (Liderança F, 2022)

Nesse mesmo sentido, a liderança João Cassimiro do Nascimento Neto aponta que, além dos valores materiais, as crenças e a espiritualidade complementam a ação do fazer da escola Indígena Índio Tapeba.

O movimento indígena vê e constrói política de educação de uma maneira geral, e tem a escola como uma ferramenta de formação política, a inclusão da espiritualidade e também da questão política, se é um bem societário do Povo Tapeba e uma política coletiva, então essa construção ela deve ser sempre na coletividade com a comunidade escolar (Liderança G, 2022).

A ação coletiva mencionada faz parte de toda a história de luta da comunidade e a da Escola Índio Tapeba, como se sabe, o desejo da comunidade em dar significado aos processos educativos se fez presente em toda a história da escola.

Por melhor que seja um projeto de educação dos setores oficiais do Estado, ele deve ter a marca das pessoas que nele trabalham (planejam e executam). Não é apenas seguir uma fórmula já pronta e bem elaborada enviada pelos setores burocráticos das secretarias de educação, mas ter um projeto de educação com a identidade do povo indígena. Na nossa análise, o que verdadeiramente importa são as pessoas que vivem o cotidiano da escola indígena, e são esses sujeitos de direito que devem traçar seus caminhos, (re) elaborando projetos, pondo-os em prática e vendo-os crescer em conjunto com toda a aldeia.

3.3 Compreensão sobre currículo escolar indígena e relação com a cultura do povo Tapeba

É no currículo escolar oficial que se encontra organizado e sistematizado o conjunto de comportamentos e normas que devem ser assimilados e reproduzidos pelos educadores (as) e educandos (as). “Há também a manifestação nas práticas escolares de um outro currículo denominado de currículo oculto” (OLIVEIRA, 2003, p. 59). Neste sentido, sente torna-se possível a partir desse currículo oculto o encontro das subjetividades dos sujeitos no espaço escolar, as quais marcam a construção de um universo do saber, que permite que os saberes tradicionais e saberes científicos se encontrem e dialoguem.

A formalização de práticas culturais associadas à construção do currículo devem permitir que todas as formas de pensar e agir da aldeia se manifestem, dando real sentido ao processo formativo dos estudantes, para além da escolarização.

Entre os elementos que fazem parte do currículo da Escola Índio Tapeba as ações afirmativas e culturais têm papel central, para a educadora “B”, busca-se “um currículo que visa dar continuidade de memórias históricas, reafirmação de identidade étnicas, valorização da ciência indígena, além do acesso à informação, conhecimento técnico e científico da sociedade nacional e demais indígenas” (Professor/a B, 2022).

Nesse mesmo sentido, observa-se que:

O currículo escolar indígena baseia-se na base curricular comum as escolas do país e também em um conjunto de conhecimentos étnicos, cultural, alicerçado na tradição e memória do nosso povo, onde são passados os conhecimentos e vivências tradicionais e costumes que fazem parte de nossa comunidade. (Professor/a A, 2022).

O papel do/a professor/a é central nas proposições, de assegurar a interação entre os elementos que constituem o ato de fazer educação indígena, como pode-se observar na fala da liderança Weiber Tapeba.

As práticas culturais do Povo Tapeba estão integradas as disciplinas obrigatórias, levando aos professores a missão de assegurar a prática contextualizada no processo de ensino aprendizagem, mas também na definição de disciplinas específicas, voltadas a realidade local, como a disciplina de Cultura e arte indígena, história do povo Tapeba e dos povos indígenas do Ceará, etc. (Liderança F, 2022).

No cenário que emerge as reflexões sobre a educação indígena para o povo Tapeba é necessário refletirmos sobre a importância de se trabalhar os saberes tradicionais no currículo escolar na escola indígena, nesse sentido a liderança João Cassimiro do Nascimento Neto aponta que:

Os saberes tradicionais os pilares de todas as nossas bandeiras de luta, e por que estes saberes estão ligados diretamente às vivências e experiências de vida deixadas por nossos antepassados, estes saberes incorporados dentro do currículo escolar, nos permite ter esperança da continuidade das gerações futuras, que irão continuar esta nossa luta por muito tempo (Liderança G, 2022).

Ao falarmos dos saberes tradicionais como pilares dessa luta do povo Tapeba, “poderíamos começar notando que, de certa maneira, os conhecimentos tradicionais estão para o conhecimento científico como as religiões locais para as universais” (CUNHA, 2007, p.78). Assim, Cunha (idem, p. 81) nos diz que “o saber tradicional não pode ser visto como a simples validação de resultados tradicionais pela ciência contemporânea, mas do reconhecimento de que os paradigmas e práticas dos saberes tradicionais são fontes potenciais de inovação da nossa ciência”. Ou seja, são os saberes tradicionais que alimentam os saberes científicos e legitimam a produção histórica da produção de conhecimento da humanidade.

Não podemos compreender o conhecimento tradicional como um saber arcaico, estático e homogêneo, muito pelo contrário, o conhecimento tradicional a que se refere a liderança Tapeba João Cassimiro do Nascimento Neto, refere-se a uma sabedoria holística, interdisciplinar, práticas e experiências de grupos étnicos e comunidades locais e que se renovam a partir da dinâmica social, são baseados nas experiências passadas e na observação, transmitidos ao longo das gerações através da tradição oral, e que está presente na escola pesquisada.

Saberes tradicionais são conjuntos complexos que se apoiam na tradição, na observação e na utilização dos processos e recursos biológicos. Correspondem a concepções integrais da relação sociedade/natureza e exprimem-se e sistematizam-se através de mitos, rituais, narrações de caráter oral e práticas relacionadas com sistemas de ordem ambiental e de saúde, com instituições regulamentadas estabelecidas para lhe acender e para os aplicar, aprender e transmitir. A natureza é valorizada de forma diversa segundo as condições e

situações que com ela interagem e através de formas de perceber, representar, usar e inter-relacionar-se com as entidades não humanas. (ALONSO, 2005, p. 296).

Neste sentido, destacamos que uma das funções da escola indígena é educar para a resistência, para além de uma proposta de qualificação formal dos/as estudantes, como está previsto no Projeto Político Pedagógico em seus objetivos específicos. “Espera-se poder inibir o processo de migração de jovens a procura de melhores condições de vida fora das aldeias, implicando no abandono das terras indígenas tradicionais” (PPP, 2016, p. 12), para que assim os jovens possam atuar na construção da identidade e do sentimento de pertencimento da juventude que frequenta a escola. A identidade desempenha papel fundamental no processo de fortalecimento da cultura Tapeba.

Diante do proposto no PPP é importante ser trabalhado no currículo os temas pertinentes às necessidades da comunidade:

Contribuir com o fortalecimento da cultura, onde o aluno vai aprender e reconhecer a luta do povo Tapeba, pela educação, pela saúde, demarcação de terra, então tanto do povo indígena Tapeba, como do Ceará e do Brasil, então contribui desta forma, formando cidadãos que protagonizem na militância das bandeiras de luta do movimento indígena. (Professor/a C, 2022)

O tema da demarcação da terra está inserido como elemento central de todas as lutas, pois é na terra que se trava a luta por uma educação de qualidade, saúde integral, respeito ao meio ambiente e valorização do índio.

Para as comunidades indígenas o território é imprescindível a sua existência, tendo em vista a necessidade da manutenção cultural dos seus costumes, crenças e ritos. Dessa forma, buscou-se realizar neste trabalho uma leitura acerca das territorialidades indígenas existentes no município de Caucaia (CE), entendendo-as enquanto um território de convivência específico utilizado cotidianamente e controlado pela população estudada (LIMA, 2021, p. 540)

Neste sentido, a escola, através de seu currículo diferenciado e de sua proposta pedagógica alinhada à realidade do povo Tapeba, problematiza a questão da territorialidade e ancestralidade como formas de existir, ou seja, a terra não é apenas um espaço geográfico, mas é o espaço do sagrado, das memórias e da reprodução material e imaterial do Povo Tapeba. E a

escola é o espaço em que o significado da terra deixa de ser abstrato para ser uma compreensão da luta do povo Tapeba por seus territórios, sua identidade e direito ao “bem viver”⁶.

Santos (1994) aponta que o território se configura nas práticas do cotidiano, nas práticas dos agentes que o habitam, que, neste sentido, se configura sempre em território vivido, usado e significado, o chão em que as tradições, as memórias e a ancestralidade estão enraizadas. Os territórios “são no fundo antes relações sociais projetadas no espaço que espaços concretos” (SOUZA, 1995, p. 87). Assim, a luta Tapeba pelo território está vinculado a um processo de territorialização que compreende relações políticas que institucionalizam o uso de determinado espaço (terra), ou seja, constrói-se a partir de relações de poder, em que a terra é a riqueza onde se produz e reproduz as gerações do povo Tapeba.

3.4 Práticas Culturais e suas contribuições para o fortalecimento do currículo diferenciado na Escola Indígena Tapeba

A interculturalidade, de acordo com o RCNEI, consiste no “diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas” (BRASIL, 1998, p. 54).

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem (GOMES, 2017; p. 48).

A escola deve ser concebida como um espaço ideológico onde há o cruzamento de culturas, onde as diferentes culturas exercem de forma permanente influência sobre as novas gerações.

As ações que contribuem para as práticas culturais devem ser trabalhadas em todas as etapas do ensino; para a liderança João Cassimiro do Nascimento Neto:

As práticas culturais tanto de atividades tradicionais como as práticas culturais da pessoa e do coletivo, tem que ser identificadas e também ser tratadas dentro do currículo escolar ,então se tem praticas tradicionais como por exemplo, a festa da carnaúba, o dia 03 e outubro (Dia do índio Tapeba), ou outras práticas tradicionais e

⁶ A filosofia do “bem viver” como uma crítica radical ao sistema capitalista e busca de construção de saídas alternativas que priorizam a vida e os direitos cósmicos, ou seja, a natureza também é entendida como portadora de direitos. Isto nos faz pensar e sonhar que “outro mundo é possível” baseado em outras lógicas (CRUZ, 2017; p. 17).

espirituais, que possam ser incluídas dentro do currículo, por que eu acho que o currículo ele é um elemento comunitário, então se existe uma discussão com os gestores, professores, alunos e toda a comunidade escolar, sobre o currículo, então tem que ser incluídas estas práticas (Liderança G, 2022).

Na fala da liderança “G” a comunidade escolar tem papel singular nas discussões, sendo necessário ser discutido o currículo com toda a comunidade escolar, para avaliar a qualidade da implementação das ações culturais no contexto escolar, para além do discurso.

Ainda, para a liderança:

Eu tenho uma preocupação gigante quanto ao repasse, nós utilizamos muito do espaço escolar, no repasse da questão da crença, tradição ao qual nosso povo resguarda, sobre as tradições, as questões culturais, as vestimentas tradicionais, esse tipo de atividade, mas eu acho que tem que ser mais além, o espaço da escola (Liderança G, 2022).

No cenário apresentado a escola assume papel central na ação de fortalecimento da cultura, porém é essencial discutir que a escola, em especial a escola indígena, reflete os desejos da comunidade que a compõe. Muito da rotina diária da escola emerge como central no processo de educação. Porém, a educação para o povo Tapeba está voltada para a seio familiar, a valorização não sai da escola para a família, mas faz o caminho inverso.

3.5 Reflexões sobre a prática docente na perspectiva do currículo

O papel da escola nas relações entre o conhecimento científico e o popular, associados aos conhecimentos de notório saber dos guardiões da memória, lideranças e membros da comunidade, fazem parte da construção do currículo.

No contexto de uma educação escolar indígena que se constrói coletivamente, pois cada povo tem sua maneira de pensar, agir e refletir, a práxis pedagógica tem significados que contribuem para o processo de educação, mas entender o papel central de uma escola indígena está além da formalização do currículo. Para a liderança Ricardo Weibe Nascimento Costa, a Escola Indígena Índio Tapeba aponta quais caminhos a escola indígena constrói sua base curricular e pedagógica.

Os saberes tradicionais são parte integrante da nossa proposta curricular. Estamos tratando de uma proposta de escola indígena. Não seríamos uma “Escola Indígena” se não tratássemos dos saberes tradicionais. A educação ocorre não somente no ambiente escolar. A educação ela acontece no seio da família e da comunidade. Portanto, os

saberes tradicionais são elementos fundamentais na concepção de uma escola indígena. Os sábios (“troncos velhos”) são e devem continuar sendo valorizados e estimulados a contribuir com o processo de ensino aprendizagem dos estudantes indígenas, sejam sendo objeto de pesquisas ou palestrantes. (Liderança F, 2022).

A essência da educação indígena do povo Tapeba surge a partir da própria comunidade, as famílias têm um papel central na formação cidadã e étnica dos indivíduos, em que a escola se apresenta como espaço de reflexão, como um espaço de socialização de saberes e não como detentora dos conhecimentos.

A ação docente aponta caminhos trilhados pelos educadores no contexto de uma educação voltada para o fortalecimento dos elementos culturais de forma muitas vezes transdisciplinar, por refletir sobre os diversos campos do saber, da percepção, da cognição e do comportamento do discente.

Entre os elementos trabalhados vemos as danças, como o Toré, as pinturas corporais e o artesanato.

Trabalho diretamente com a disciplina específica de Cultura e espiritualidade indígena, onde através delas (como nas demais disciplinas) é possível dar uma ênfase maior nos assuntos referentes à Cultura do Povo Tapeba, como por exemplo: Ritual Sagrado do Toré, de que forma o povo vivencia sua espiritualidade, trabalhando com os alunos a teoria e a prática das pinturas corporais, a construção dos instrumentos e adornos tradicionais como a maraca, o traçado da produção do cocar Tapeba etc. (Professor/a A, 2022).

Para o educador “C”, a prática educativa se dá de uma maneira complementar associada à utilização de jogos, voltados para a cultura ancestral, associando vários conhecimentos históricos e teóricos.

Trabalho na forma dos jogos indígenas, como minha área de atuação é a educação física, eu trabalho a parte dos jogos indígenas, o saber como é aquele jogo tradicional, como se pratica, como foi repassado pelos antepassados, que antes era vivenciado como lazer e hoje está presente na escola como componente do currículo, fazendo sempre uma contextualização dos conteúdos da educação física que são comuns nas escolas não indígenas, com as práticas da cultura do povo Tapeba (Professor/a C, 2022).

As múltiplas práticas apresentadas pelos professores/as demonstram um cardápio variado de estratégias e metodologias para trabalhar a cultura do povo Tapeba:

Eu trabalho através das músicas do Toré, trazendo a história do nosso povo, os lugares de memória que nós temos em nossa comunidade. Então, eu trago textos, trabalho em cima das músicas do Toré e aí eu faço um *link*, dentro destas músicas eu trabalho o português, que eu tento fazer trabalhando a cultura e ao mesmo tempo trabalhando as necessidades e dificuldades dos alunos na leitura e escrita tentando fazer uma relação e integração dos conteúdos de sala de aula com os conteúdos referentes à nossa cultura. (Professor/a D, 2022).

Assim, a professora “E” aponta caminhos para apresentar muitas reflexões sobre os procedimentos metodológicos que são abordados de forma interdisciplinar.

Então a gente procura recontar essa história, nas aulas de Português procuramos trabalhar bastante a interpretação de músicas do Toré, também Matemática trabalhamos com alguns objetos e materiais como por exemplo sementes e outros objetos, em Geografia trabalhamos a Geografia do nosso povo, da nossa localidade, em ciências trabalhamos a natureza, nossas atividades de subsistências, a fauna da comunidade, são vários conteúdos onde procuramos trabalhar e em todas as disciplinas procuramos estar puxando algum assunto relacionado à nossa cultura. (Professor/a E, 2022).

Os professores precisam ter possibilidades de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças e relações entre os saberes tradicionais e os saberes científicos. Possibilidades estas que não silenciem a multiplicidade de vozes existente nos saberes e tradições; ao mesmo tempo, ter possibilidades de desenvolverem formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classe como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública (GIROUX E SIMON, 1995, p. 106).

Em função disto, é fundamental a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores índios, visando sua titulação. E esta formação deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização, uma vez que boa parte do professorado indígena não possui a formação completa no ensino fundamental. Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá que lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para que possa se tornar um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade (RCNEI, 1998; p. 18).

O projeto pedagógico, a estruturação e o quadro docente dos cursos de formação de professores índios devem ser analisados a partir da especificidade desse trabalho, lembrando que iniciativas dessa natureza são muitas vezes realizadas em regiões de difícil acesso, ou em locais que não dispõem da infraestrutura normalmente exigida. Os critérios para autorização e regulamentação desses cursos devem, assim, basear-se na qualidade do ensino a ser oferecido e na sua coerência com os princípios definidos na legislação referente à educação escolar indígena (idem; p. 18).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) enfatiza a necessidade de uma construção curricular liberta das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos, e pautada na dinâmica da realidade concreta e na sua experiência educativa vivida pelos alunos e professores. São aspectos fundamentais para as escolas indígenas: a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesse e a metodologia a ser desenvolvida (ib. idem, p.19).

Nessa perspectiva, assumir uma proposta curricular diferenciada em uma escola indígena exige da gestão a compreensão de que a vida da escola se entrelaça na vida cotidiana da aldeia. Neste sentido, destacamos: as Atividades Culturais como 03 de outubro, dia do Índio Tapeba (acontece nas ruas da cidade); dia 20 de outubro, Festa da Carnaúba e feira cultural (que acontece em nosso Terreiro Sagrado dos Pau Branco).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou discorrer sobre o processo de inserção da cultura indígena no currículo da Escola Índio Tapeba, compreendendo a relação entre o currículo escolar e a cultura indígena escolar e seus impactos para o povo Tapeba com base na experiência dos educadores/as.

Ao analisar a política pública de educação como política social, podemos compreender o processo histórico da política educacional indígena e as mudanças ocorridas após a promulgação da Constituição de 1988. Nesse caso, a comunidade Tapeba sofre a mesma interferência de outras comunidades indígenas.

Porém, é justamente com a organização do movimento indígena que tem sido utilizado o processo de mudança nas escolas indígenas, quando surgem conflitos e tensões entre povos indígenas, organizações não governamentais (ONGs), instituições religiosas no campo da cultura e da luta ideológica, a partir da regulamentação do currículo comum com imposições às comunidades tradicionais.

Portanto, é neste contexto que surgiu a necessidade de instituir legalmente uma educação escolar verdadeiramente indígena, conforme a Constituição de 1988, para que os indígenas ganhem mais poder de participação nas políticas públicas de educação, inclusive porque seu processo de escolarização é visto como específico; devido ao papel do movimento docente indígena e de suas iniciativas, as mudanças percebidas nessas políticas estão ocorrendo gradativamente.

Desse modo, é principalmente a articulação de poder entre os indígenas e o Estado que faz parte da trajetória política, social e cultural do povo Tapeba, muito atuante no movimento dos professores indígenas do Ceará. Portanto, essas questões forneceram subsídios para a pesquisa e o debate sobre currículos escolares e o Projeto Político Pedagógico, visto que esse tem sido produto de muitas reflexões e debates entre os povos indígenas nos últimos anos.

Assim, esta afirmação analítica não é conclusiva, pois, no que diz respeito ao currículo, é um objeto de constante reflexão e pesquisa, portanto, um objeto de constante mudança. Nesse sentido, este trabalho buscou compreender como se deu o processo de inserção da cultura Tapeba no currículo Tapeba da Escola Indígena Índio Tapeba e suas repercussões no processo formativo dos/as estudantes.

Acredita-se que o presente trabalho contribua para dar significados às práticas educacionais aplicadas na Escola Indígena Índio Tapeba, às formas de fazer educação e quais experiências podemos apresentar para o fortalecimento das comunidades indígenas e dos processos formativos educacionais em especial do próprio povo Tapeba.

As ações coordenadas pela comunidade escolar tem sido parte importante do processo de educação do povo Tapeba, e podemos apontar como essencial para a continuidade das ações afirmativas desenvolvida a partir das práticas culturais e espirituais.

A participação dos troncos velhos como educadores e formadores, contribui de forma fundamental para a garantia a transmissão dos saberes populares inerentes à comunidade, o que de forma direta contribui para a formação de uma educação escolar diferenciada.

Os elementos que formam a essência cultural e espiritual do povo Tapeba são a base para a construção do projeto Político Pedagógico da Escola Índio Tapeba, mesmo alguns elementos não estando diretamente ligados aos registros escritos no documento norteador são trabalhos no contexto da escola.

Por fim, a construção do currículo como ferramenta que contribui significativamente para a luta e autonomia do povo Tapeba deve ser amplamente discutida e divulgada junto à comunidade escolar, contribuindo para um ciclo permanente de fortalecimento do currículo.

Há de se salientar que não foi uma tarefa fácil traduzir em palavras toda a oralidade que se coloca como fonte do conhecimento indígena Tapeba na forma escrita acadêmica formal.

Neste processo de pesquisa de campo e de escrita no período e pós-pandemia mostrou-me o quanto escrever é um desafio, produzir com autonomia acadêmica, sem se esconder atrás das teorias de autores. A etapa da escrita foi mais difícil, pois nas escolas formais fomos educados para apenas reproduzir aquilo que foi convencionado no mundo letrado, não fomos educados para inventar novas palavras, mas apenas para escrevê-las como estão no dicionário. E na cultura indígena a oralidade é a base de toda transmissão de conhecimento de geração em geração.

Em consonância com Bachelard (1996), todo conhecimento científico constitui-se na troca que ocorre entre o sujeito e o objeto, no caso específico deste estudo, a interação entre sujeito e objeto de estudo significou a ampliação do olhar local para um olhar mais universal a partir do distanciamento do objeto de pesquisa. Ainda de acordo com o referido autor, onde a existência do sujeito se “faz presente, as próprias interpretações interferem no ato de ver,

pensar, sentir, viver, ser e estar neste mundo” (p. 14), ou seja, à medida que o pesquisador mergulha seu olhar sobre o objeto pesquisado, mais aprofunda sua compreensão do mundo que o cerca.

Desta forma, a constituição do conhecimento é possível quando, ao encontrar-se no mundo, o indivíduo é capaz de experimentar, vivenciar, compreender intensamente o contexto que o cerca, e tolerar as incertezas que permeiam a sua vida na busca de verdades, como respostas provisórias para a própria existência. Aprofundar seu olhar sobre o que está em foco na investigação requer a superação dos obstáculos epistemológicos, em especial os do senso comum, como afirmar Bachelard (idem, 1996).

Disto, posso afirmar que não foi uma tarefa fácil superar os primeiros obstáculos epistemológicos, para fazer emergir o conhecimento epistemológico da pesquisa realizada em consonância com a objetividade da investigação científica exigida pelos cânones acadêmicos da universidade. Entretanto, essa superação foi necessária para o rigor científico na elaboração do conhecimento e para trabalho que aqui apresentamos no final desta pesquisa.

Não é apenas a partilha de resultados coletados no *locus*, mas fundamentalmente a apresentação de um conjunto de análises e percepções que demonstram o caminho que os Tapebas percorreram até aqui na construção da sua proposta curricular diferenciada, articuladas às práticas culturais da própria aldeia.

Desta feita, cremos que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados. Vale destacar que precisamos aprofundar casa vez mais os estudos acerca da temática investigada, pois são necessários novos estudos acerca do tema pesquisado, com o objetivo de fortalecer a literatura sobre educação indígena produzida pelos próprios indígenas.

Nesta direção, é importante fortalecermos um movimento de apropriação e reorganização dos saberes científicos nas diversas áreas do conhecimento da universidade. Tais saberes devem ser mobilizadores de análises e perspectivas pedagógicas que contribuam com o processo de formação de profissionais que venham a construir coletivamente um projeto político comprometido com a realidade sociocultural dos Tapebas. Desta feita, a importância de nós, Tapebas, termos um currículo diferenciado e contextualizado, que possibilite essa relação entre os saberes tradicionais e científicos como processo de fortalecimento da nossa identidade indígena.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa (online), v. 36, n. 129, p. 637-51, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.
- ARAÚJO, R. S.; SILVA, J. J. C. **Currículo e atos de currículo: importantes ferramentas para uma educação contextualizada na escola do campo**. Revista Espaço do Currículo, v. 9, n. 3, 28 dez. 2016.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo Tavares. 10ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARRETTO FILHO, H.T. **Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil**, Disponível em <<http://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tapeba>>, acessado em: 23 de janeiro de 2023
- BOURDIEU, P. **A identidade e a representação**. Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BRASIL. **Legislação Educacional**, capítulo Educação Básica, Lei 9.394, Seção I, Artigo 2º Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases – lei de nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em < <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislação/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96> > acesso em 18/02/2017
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1999**. Estatuto da criança e do adolescente. 11. ed. atual. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental (1997)**. Parâmetros Curriculares Nacionais, volume 3: Ética e Temas Transversais. Brasília (DF).1997.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Indagações sobre Currículo**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, nov. de 2006.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa escola ativa, projeto base, Brasília, 2008.
- BRASIL. **O Plano Nacional da Educação Lei nº 4.173 de 1998**. Brasília, 1998.

CALDART, R.S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. p. 155-178.

CANDAU, Vera Maria, (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura (s): questões e propostas**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2002.

CEARÁ. **Escrita da História no Museu do Ceará (1932-1976)**. Fortaleza: Museu do Ceará/Secult, 2009.

CEARÁ. **Projeto Político-Pedagógico da Índio Tapeba**, E. I. Caucaia. Ceará, 2016.

CLIFFORD, James. **Sobre a autoridade etnográfica**. In: A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. 320p.

CORDEIRO, José. **Os índios no Siará: massacre e resistência**. Fortaleza: Hoje/Assessoria em Educação, 1989. 272.

COSTA, E. B. C. **Educação no Campo: Evolução da Educação do Campo/Rural no Brasil. Revista Eventos Pedagógicos Articulação universidade e escola nas ações do ensino de matemática e ciências** v.6, n.2 (15. ed.), número regular, p. 218-230, jun./jul. 2015.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 78-84, setembro/novembro 2007. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/75/08-manuelacarneiro.pdf>. Acesso em: 03/01/18.

CUNHA, P. N. **A inserção da cultura indígena no currículo da escola na comunidade Canaunim: um instrumento de resistência cultural ou um novo instrumento de dominação cultural?** Manaus, 2013. Disponível em: < <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4279> >. Acesso em 04 de jan. de 2022.

DAYRELL, J. (org.): **Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DECRETO Nº 7.219 DE 24 DE JUNHO DE 2010. Disponível em < https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=decreto+7.219+de+24+de+junho+de+2010 > acesso em 10/10/2015.

DECRETO Nº 7.352 DE 04 DE NOVEMBRO DE 2010. Disponível em < <https://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-dereto-7352-de-4-de-novembro-de-2010/file> > acesso em 18/02/2017.

DIAS, Elaine Terezinha Dal Mas. (Org.). Henri Wallon. **Coleção Educadores MEC**. Recife: Massangana, 2010.

DIEGUES, Antonio Carlos; ARRUDA, Rinaldo S. V. (orgs.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.**

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2002, n. 115, pp. 139-154. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005> . Acesso em: 23 de dez. de 2021.

FONSECA, J. J. S; **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. ed. EGA, 1996.

FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo, **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 13ed.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 49 ed. 2010.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** – 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo à Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed. 1997.

GIROUX, Henry e MACLAREN, Peter. **Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural**. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995. p. 125-154.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995. p 93-124.

GOMES, A. R. **A linguagem do imagético e a educação não disciplinar**. In: Antenor Rita Gomes. (Org.). **Ver e Aprender: proposições pedagógicas sobre educação e cultura visual**. Salvador: Eduneb, 1ed. 2012, p. 17-30.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. 1945. **Monções**. Rio de Janeiro: **Ed. Jornal do Comércio**. 1956. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro, José Olympio (Documentos Brasileiros I).

JERPE, Karen. **Food, nutrition and identity in Northeastern Brazil: a case study among the Tapeba of Ceara**. Gainesville: Univer. of Florida, 1998. (Ph.D. Thesis)

LAKATOS, Eva Maria & Marconi, Maria de Andrade. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, E. S; **Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente: Construindo diálogos entre as diversidades no contexto das práticas educativas**. **Linguagem, Educação e Sociedade**, v. único, p. 15-31, 2010.

LIMA. Vitória Alves. **Territorialidades Indígenas Tapeba em Caucaia (CE): trajetória de luta e continuidade do povo**. Terra Livre, São Paulo ISSN 2674-8355 Ano 36, Vol.1, n. 56 Jan.-Jun./2021.

LOPES, K. C. C. M.; SOUZA, A. M. C.; LIMA, A. É. F. **Primeiras Experiências de Educação Escolar Tapeba**: memórias e relatos. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, v. 10, n. 17, 2021.

LUZZARDI, Roberta, ALTEMBURG, Shirley Nascimento, BEZERRA, Antônio J. Amaral. Refletindo Nos Territórios Dos Currículos Escolares Da Educação Do Campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.214-229, jul./dez. 2010.

MACHADO, I. F. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, nº 8, p. 191-219. jul/dez. 2009.

MINAYO, M. C. S; (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. (Coleção temas sociais). 21^a.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2^a edição. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Plínio Cavalcante, SOARES, Maria Manuela Martins David. O conhecimento do professor: formação e prática docente na escola básica. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28 Rio de Janeiro jan./abr. 2005 <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413.2478.2005000100005>>acesso em: 24 de agosto de 2013.

MORIGI, V. **Escola do MST** – Utopia em Construção 2003.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. 3^a ed. Outubro de 1997.

OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. **Os sentidos da democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

OLIVEIRA, Kelly G. **Cultura e memória: oralidade na transmissão das lendas e rituais indígenas Tapeba**. (Monografia em Comunicação Social). Fortaleza: UFCE, 2004. p. 78.

OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de. **A escola Rural da Vila da Paz: um ensaio etnográfico**/Mara Rita Duarte de Oliveira. – Belém: UFPA- Centro Agropecuário/ Embrapa Amazônia Oriental, 2003.

OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de. **Memória e resistência na universidade**. In: Augusto Sarmiento-Pantoja, et. al. (Org.). **Memória e resistência: percursos, histórias e identidades**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2012, p. 176.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez; 2005.

PASSOS, Arilda Maria e GÓES, Luiz Amilton. **O Ensino da Matemática na perspectiva das metodologias propostas nas Diretrizes Curriculares do Paraná**. <<<http://WWW.mder.pr.gov.br>>>acesso em: 24 de agosto de 2013.

PIMENTEL, A. P; In: MACEDO, R. S. **Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercristica**. Salvador: Edufba, 2007.

PINHEIRO, Joceny (Org.). **Ceará, terra da luz, terra dos índios: história, presença, perspectivas**. Fortaleza: MPF; Funai, 2002. p. 166.

PINTO, Alfredo Moreira. Tapeba. In: **APONTAMENTOS para o dicionário geográfico brasileiro**. v. 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1899. p. 559.

POMPEU SOBRINHO, Thomaz. Ethymologia de algumas palavras indígenas. **Rev. Trimensal do Instituto do Ceará**, Fortaleza: Typ. Studart, n. 33, p. 208-27, 1919.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. **Aldeias indígenas e povoamento no Nordeste no final do século XVIII**: aspectos demográficos da “cultura do contato”. (Trabalho apresentado no GT “História Indígena e do Indigenismo”, no XVI Encontro Anual da ANPOCS, Caxambú-MG, 1992).

ROLA, Élia Menezes. **Caracterização da situação atual dos Tapeba**. Brasília: CTI/Mirad (Informação Técnica, 71)1986. p. 34

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Escolarização e cultura: Dupla determinação**. In: SILVA, Luiz Eron da. Reestruturação Curricular: Novos mapas culturais, novas perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34-57.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª Ed, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, A. L; **Educação Do Campo: Discursos Sobre Currículo, Identidades E Culturas**. Dourados, MS: UFGD, 2015.

SANTOS, **Boaventura de Sousa. Crítica da Razão Indolente**. Cortez Editora, S. Paulo, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria P.; NUNES, João A. **Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo**. in: SANTOS, B. S. (org.). Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Afrontamento, 2004. p. 19-101.

SANTOS, L; **A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar**. Salto para o futuro. Currículo: conhecimento e cultura. Ano XIX, nº 1, Abril. 2009.

SANTOS, M. **O retorno do território**. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. de.; SILVEIRA, M. L. Território. Globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, D. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento-revista de educação, n. 4, 9 ago. 2016.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SHIRAIISHI NETO, Joaquim. **O direito das minorias: passagem do “invisível” real para o “visível” formal.** Curitiba: Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (PPGD/ UFPR), 2004 (Tese de Doutorado).

SILVA, Aínda M. M. (2000). **Da didática em questão às questões da didática.** In CANDAU, Vera (org). Didática, currículo e saberes. Rio de Janeiro DP&A.

SOUZA FILHO, Frederico Carlos Marés de. **Bens \Culturais e proteção jurídica.** Porto Alegre: Unidade Editorial da Prefeitura, 1997.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento.** In: CASTRO, Iná, GOMES, Paulo C. e CORRÊA, Roberto (orgs.).

STUDART FILHO, Carlos. Notas históricas sobre os indígenas Cearenses. **Rev. Trimensal do Instituto do Ceará,** Fortaleza: s.ed., v. 45, p. 54-103, 1931.

STUDART, Carlos Pereira. 1926. Contribuição para a ethnologia brasileira: as tribos Indígenas do Ceará. **Rev. Trimestral do Instituto do Ceará,** Fortaleza: s.ed., v. 40, p. 39-53, 1926.

STUDART, Guilherme. **Datas e factos para a história do Ceará.** Fortaleza: Typ. Studart, 1896. Tapebas, tapebanos e pernas-de-pau:etnogênese como processo social e luta simbólica. (Dissertação de Mestrado) Rio de Janeiro: UFRJ, 1993. p. 692.

CRUZ, Teresa Almeida. **Os processos de lutas e resistências dos povos indígenas do Brasil.** Revista SURES: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>, Ano: 2017, fev, Número: 9, pág. 145-163.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **Escola, currículo e ensino.** In: VEIGA, I. P. A; CARDOSO, M. H. F; (Org.) Escola Fundamental: currículo e ensino. Campinas – SP: Papyrus, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. de Daniel Grassi 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Damiel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITO 1 – Lideranças/anciões/conselho escolar

Nome:

Aldeia indígena que reside: Lagoa dos Tapeba.

1. Descrição inicial de perguntas pessoais em relação à história de vida do sujeito de pesquisa com sua relação com a escola Índio Tapeba.

OBS.: Contextualização dos *locus* de pesquisa. “Território na qual a escola está inserida”.

2. Quais atividades você desenvolve na comunidade e no movimento indígena? Quais atividades educativas você realiza para e com a escola?
3. O que você entende por currículo escolar?
4. A partir de seu olhar enquanto liderança/ancião, quais as contribuições da educação escolar para os estudantes que estudam na escola Índio Tapeba? Como essas contribuições fortalecem a identidade indígena do povo Tapeba?
5. De que forma as práticas culturais do povo Tapeba tencionam o currículo vivenciado na Escola Indígena Índios Tapeba?
6. Como você valoriza os saberes tradicionais adquiridos ao longo de sua vida e como está sendo a transmissão de geração em geração desses saberes na escola e na comunidade Tapeba?
7. De que forma o currículo da escola, sendo uma construção social, política, ideológica e contribui para fortalecer o projeto societário do povo indígena Tapeba?
8. É importante trabalhar os saberes tradicionais no currículo escolar da escola da comunidade? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA
Professor/as

Nome: Idade:

Tempo de experiência Docente?

Aldeia indígena que reside: Lagoa dos Tapeba.

1. Como você professor compreende o currículo da escola Indígena e a relação deste currículo escolar oficial com a Cultura do povo Tapeba?
2. Na sua análise, de que forma o currículo da escola contribui para fortalecer o projeto societário do Povo indígena Tapeba?
3. Você trabalha os saberes tradicionais do povo Tapeba nas suas aulas diariamente?
4. Defina de acordo com seu entendimento o que é currículo escolar?
5. Para você enquanto educador indígena, quais são as especificidades existentes no currículo da escola indígena que você atua?
6. Como você professor faz o diálogo/ou entre os saberes tradicionais da comunidade e o currículo escolar da escola índio Tapeba?
7. De que forma as práticas culturais do povo Tapeba tencionam o currículo vivenciado na escola indígena Índios Tapeba?
8. Como na sua aula você articula o diálogo entre os conhecimentos científico e os conhecimentos tradicionais? Se sim, como?
9. Quais as dificuldades em trabalhar os saberes tradicionais no currículo escolar a partir da sua prática docente?
10. Como o currículo escolar da Escola Indígena Índio Tapeba tem contribuído para a o fortalecimento étnico-cultural e para a luta pela garantia de direitos e a valorização dos saberes tradicionais do povo Tapeba?



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

Termo de consentimento livre e esclarecido assinados – (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada: **AS PRÁTICAS CULTURAIS DO POVO TAPEBA COMO FORTALECIMENTO DO CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA**, sob orientação da Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculada à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). O trabalho tem por objetivo compreender de que forma as práticas culturais do povo Tapeba estão presentes no currículo vivenciado na escola indígena Índios Tapeba de modo a possibilitar práticas docentes e pedagógicas que contribuam para o fortalecimento da cultura e identidade do Povo Tapeba.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail do pesquisador: gb47420@gmail.com.

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita, neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com o pesquisador para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Caucaia, _____ de _____ de _____.

Nome do/a entrevistado/a

Nome do/a pesquisador/a