



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
CEARÁ PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE**

KATIA COELHO CASTRO DE MORAIS LOPES

**CURRÍCULO INDÍGENA DIFERENCIADO: OS DESAFIOS PARA A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE TAPEBA DENTRO DAS ESCOLAS
INDÍGENAS DA REDE ESTADUAL DE CAUCAIA-CE**

**REDENÇÃO-CE
2022**

KATIA COELHO CASTRO DE MORAIS LOPES

**CURRÍCULO INDÍGENA DIFERENCIADO: OS DESAFIOS PARA A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE TAPEBA DENTRO DAS ESCOLAS INDÍGENAS
DA REDE ESTADUAL DE CAUCAIA-CE.**

Trabalho para defesa apresentado ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Currículo e Avaliação

Orientador: Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá

**REDENÇÃO-CE
2022**

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

Lopes, Katia Coelho Castro de Moraes.

L864c

Currículo indígena diferenciado: os desafios para a construção da identidade Tapeba dentro das escolas indígenas da rede estadual de Caucaia-Ce / Katia Coelho Castro de Moraes Lopes. - Redenção, 2022.

97f: il.

Dissertação - Curso de Ensino E Formação Docente, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá.

1. Currículo - Formação. 2. Educação indígena. 3. Interculturalidade. 4. Escola Indígena. 5. Caucaia (Ceará). I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 372.3

KATIA COELHO CASTRO DE MORAIS LOPES

**CURRÍCULO INDÍGENA DIFERENCIADO: OS DESAFIOS PARA A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE TAPEBA DENTRO DAS ESCOLAS INDÍGENAS
DA REDE ESTADUAL DE CAUCAIA-CE.**

Trabalho para defesa apresentado ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: 29 /11 /2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá (Orientador)

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

Profa. Dra. Maria Kellynia Farias Alves

Universidade Estadual Do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer

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

Dedico este trabalho ao meu esposo e filhos, que sempre prestaram seu apoio e incentivo para realizá-lo. Aos meus pais, que durante toda minha vida me conduziram pelo caminho da educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, maior fonte de conhecimento e sabedoria que existe. Que permitiu realizar este sonho de cursar um mestrado, por muito tempo tinha o anseio de ingressar em uma pós-graduação *stricto sensu*, mas o medo da frustração me impedia. Obrigada então Senhor, por não deixar que essa vontade morresse e por abrir portas para esta realização.

Agradeço ao meu esposo Cláudio, que em todas as situações está ao meu lado, dando apoio, conforto, incentivo e ânimo e segurou os mais diversos cenários para chegarmos até aqui. Aos meus filhos, minhas inspirações, meus amores e razões de lutar todos os dias por uma vida melhor. Agradeço a vocês por estarem em minha vida e por me tornar a pessoa que sou hoje, por iluminar meus pensamentos.

Meus pais, que desde sempre apoiaram minha trajetória, e investiram na minha formação em todos os aspectos. Sem vocês nada disso seria possível.

Ao meu Orientador, Professor Lourenço Ocuni Cá, que de maneira sábia me guiou na escrita desta dissertação. Meu agradecimento pela paciência e toda atenção prestada.

Aos Professores que compuseram a Banca de Qualificação, Professora Sinara Mota e Professora Raquel Vasconcelos, meu muito obrigada a todas as considerações e sugestões prestadas. Aqui registro meus sinceros agradecimentos!

A comunidade Tapeba, por sua luta, determinação e força de continuar buscando alternativas para melhorar a situação de vida de seu povo. A gestão e docentes da Escola Indígena Tapeba Amélia Domingos, em especial a diretora Salomé de Abreu Domingos, por todo acolhimento e ajuda, vocês que sempre estão presentes na minha vida acadêmica, seja contribuindo seja divulgando.

A minha amiga Bruna Araújo, que sempre me escuta, me desafia a fazer o melhor e me incentiva. Minha gratidão.

A Eliane Diniz da CREDE 01 de Maracanaú, que desde do início me impulsionou a tentar a seleção de mestrado, acompanhou todas as fases comigo, me dando ânimo e incentivo. Minhas orações estão direcionadas a você.

A todos os professores, gestores e lideranças que participaram do vídeo documentário, meu eterno agradecimento.

“Por isso que nossos velhos dizem: você não pode esquecer de onde você é e nem de onde veio, porque assim você sabe quem é e para onde vai. Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo”. Ailton Krenak

RESUMO

O trabalho trata do currículo indígena diferenciado e os desafios para a construção da identidade Tapeba dentro das escolas indígenas da rede estadual de Caucaia-Ce, tendo como objetivo compreender como se dá a construção do currículo diferenciado e quais as dificuldades que cada escola Tapeba do município de Caucaia apresenta para ver sua identidade inserida no currículo escolar. Para fundamentar este estudo, buscamos a legislação e o aporte teóricos de vários autores como, exemplo, Nascimento (2009), Quijano (2010), Queiroz (2011), Dalmagro (2016), Nazareno (2018), Walsh (2019) entre outros. Também a legislação que aborda sobre políticas públicas para educação escolar indígena; a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Leis de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998). A escolha deste tema ocorreu devido ao pertencimento da pesquisadora a população indígena de Caucaia. A metodologia utilizada é estudo de caso, com o objetivo de analisar os fatores que envolvem a temática em tela. Na pesquisa de campo foi realizada para que pudéssemos extrair dados, informações diretamente da realidade do objeto de estudo. Através de entrevistas, observações, questionários aplicados a professores, gestores, alunos e lideranças comunitárias. Buscando sempre fazer um estudo solidificado e concreto sobre as questões abordadas, expomos análises e conceitos que aparecem durante todo o estudo. Diante das leituras realizadas, concluímos que os teóricos têm um olhar bastante atento para currículo diferenciado empregado nas escolas indígenas, a partir da coleta de dados compreendemos como os próprios indígenas veem o currículo dentro de suas entidades educacionais, já que por muito tempo têm lutado pela transmissão de seus valores e cultura em meio a esse sistema atual.

Palavras-chave: Caucaia- Ce, Currículo Diferenciado. Interculturalidade.

Escola Indígena.

ABSTRACT

The work deals with the differentiated indigenous curriculum and the challenges for the construction of the Tapeba identity within the indigenous schools of the state network of Caucaia-Ce, aiming to understand how the construction of the differentiated curriculum takes place and what difficulties each Tapeba school in the municipality faces. of Caucaia presents to see its identity inserted in the school curriculum. To support this study, we sought legislation and theoretical contributions from several authors, such as Nascimento (2009), Quijano (2010), Queiroz (2011), Dalmagro (2016), Nazareno (2018), Walsh (2019) among others. . Also the legislation that addresses public policies for indigenous school education; the Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988; Laws of Directives and Bases of Education 9394/96 and the National Curriculum Framework for Indigenous Schools (1998). The choice of this theme was due to the researcher's belonging to the indigenous population of Caucaia. The methodology used is exploratory research, with the objective of analyzing the factors that involve the theme in question. The field research was carried out so that we could extract data, information directly from the reality of the object of study. Through interviews, observations, questionnaires applied to teachers, managers, students and community leaders. Always seeking to make a solid and concrete study on the issues addressed. We expose analyzes and concepts that appear throughout the study. In view of the readings carried out, we conclude that theorists have a very attentive look at the differentiated curriculum used in indigenous schools, which for a long time have fought for the transmission of their values and culture in the midst of this current system.

Keywords: Differentiated Curriculum, Interculturality, Indigenous School.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 01: Capa do livro Memória Viva dos Índios Tapebas.....	38
Imagem 02: Folder de Divulgação da Feira Cultural 2022.....	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Dissertações com a Temática do Currículo Indígena Tapeba	21
Tabela 02: Dos colaboradores da Pesquisa	24
Tabela 03: Matrícula Geral Ed. Indígena 2007-2014	41
Tabela 04: Identidade dos Interlocutores da Pesquisa.....	69
Tabela 05: Marco para Análise de Dados	70

LISTA DE SIGLAS

APROINT	Associação dos Professores Indígenas Tapebas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CONAIE	Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
OPRINCE	Organização dos Professores Indígenas do Ceará
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretária de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS DURANTE O TRABALHO.....	20
2.1	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA: DIMENSÃO QUALITATIVA E CARACTERIZAÇÃO NARRATIVA.....	22
2.2	O CONTEXTO EMPÍRICO: LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS.	23
2.2.1	Conhecendo os sujeitos participantes.....	23
2.2.2	Caminhos da pesquisa.....	25
2.3	INSTRUMENTOS VIABILIZADORES DA PESQUISA.....	26
2.3.1	Sobre a utilização de questionário.....	26
2.3.2	Sobre a utilização das rodas de conversas.....	27
2.4	COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	27
2.5	PRODUTO EDUCACIONAL.....	28
3	CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	29
3.1	O INTERCULTURALISMO E O ENSINO DIFERENCIADO INDÍGENA..	32
3.2	UM BREVE HISTORICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM CAUCAIA/CE.....	33
3.2.1	Escolas Tapebas: formação docente.....	37
3.3	REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA TAPEBAEM CAUCAIA/CE.....	39
4	O CURRÍCULO DIFERENCIADO DAS ESCOLAS TAPEBAS.....	49
4.1	A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INDÍGENA.....	53
4.2	DIFICULDADES E ENTRAVES DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DIFERENCIADO TAPEBA.....	58

4.3	A IDENTIDADE CULTURAL PRESENTE NO CURRÍCULO DIFERENCIADO: EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO.....	63
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
5.1	MARCO PARA ANÁLISE 01 – FORMAÇÃO DOCENTE.....	70
5.2	MARCO PARA ANÁLISE 02 – NECESSIDADE E CARÊNCIAS.....	72
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
	REFERÊNCIAS.....	79

INTRODUÇÃO

*“Os Tapebas de Caucaia,
Chama eles, que eles vêm,
Para dançar o toré,
Chama eles. que eles vêm.
” Música do Toré – Cantos Tapebas*

Nos versos desse canto indígena, entoado pelos povos originários do Brasil Tapebas durante seus rituais de toré, percebo que a ligação deles com o município onde vivem se manifesta dentro dos versos, onde eles se identificam como Tapebas de Caucaia. Partindo desse ponto, o sentimento de pertencer a um determinado lugar permeia e deixa claro que os indígenas fazem questão de afirmar que ainda estão presentes ali, não deixaram de existir nem sumiram de suas aldeias. Ainda são os Tapebas de Caucaia.

Desta forma me apego ao canto indígena e afirmo que pertenço tanto ao município como a população indígena de Caucaia, sendo indígena da etnia Anacé. Partilhamos o mesmo sentimento de existência e ligação com esta terra que pertence aos nossos ancestrais e está marcada com sangue de nossos antepassados. Discorrei então nas próximas linhas sobre esta cidade e seus diversos aspectos.

A palavra Caucaia tem origem indígena e significa “mato-queimado”, “vinho queimado” ou somente “queimado”. Em 15 de Outubro de 1759 deixou de ser aldeamento regido por jesuítas e foi promovida a vila, ganhando o nome de Vila Nova Real de Soure. No dia 17 de outubro do mesmo ano, houve novamente uma alteração em seu nome passando a ser Vila Nova de Soure, sendo que pelo Decreto-lei Estadual n.º 1.114, de 30-12-1943, o município de Soure passou a denominar-se Caucaia.

Conta com uma população de 368.918 habitantes, segundo os dados do IBGE para o ano de 2021 (IBGE, 2022). A densidade demográfica é de 264,91 hab/km² (IBGE, 2010), com Índice de desenvolvimento humano municipal – IDHM de 0,682 (IBGE, 2010). Com apenas 16 km de distância da capital do Estado do Ceará, pertence à região metropolitana de Fortaleza.

Tendo como principais fontes hidrográficas os Rios Ceará e Cauípe e dois Açudes de grande porte localizados nos Distritos de Sítios Novos e Cauípe. Sua vegetação predominante é a caatinga suvanizada, possuindo também áreas de

manguezais. Encontra-se ainda uma extensa faixa litorânea que faz de Caucaia a segunda maior cidade com concentração turística, ficando atrás apenas de

Fortaleza. O clima é o tropical quente semiárido brando, ocorrendo entre os meses de janeiro e junho o período chuvoso, a temperatura anual varia entre 26° C e 28° C (IPECE, 2010). Por estar bem situada, Caucaia possui fácil acesso via mar, rodovias e ferrovias, favorecendo o crescimento do comércio e da indústria, sendo o Complexo Industrial e Portuário do Pecém – CIPP o maior gerador de empregos e movimentação da economia. Outro ponto forte é o turismo, enfatizando que o número de turistas cresceu de 2007 e 2008 a um percentual de 42, 28%, devido principalmente às áreas litorâneas (IBGE, 2010). Além da indústria e do turismo, Caucaia conta com uma vasta rede de lojas e supermercados, localizados no centro do município, também encontramos um espaço de feira livre e centros de atacadistas.

A administração do Governo Municipal se encontra na sede do município, sendo constituída por 13 secretarias, uma Assessoria de Comunicação Social, uma Procuradoria, uma Ouvidoria, uma controladoria Geral do Município, dois institutos (IMAC e IPM), uma Agência Pública (ADECA) e uma Autarquia Municipal de Trânsito (AMT). Havendo no município seis Conselhos Setoriais de Políticas Públicas, sete Conselhos de Direitos e um Gabinete de Segurança Municipal.

Em relação ao meio ambiente, Caucaia possui um Parque Botânico, que abrange uma área de 190 hectares, quatro ecossistemas: Mata de Tabuleiro, Caatinga, Cerrado e uma parte do manguezal. Tendo em suas dependências 06 km de trilhas ecológicas, uma vasta fauna e flora, visibilidade para espelho d'água, o parque é aberto para o público proporcionando momentos educativos e recreativos. Outro destaque na área ambiental são a Área de Proteção Ambiental Lagamar do Cauípe e a Área de Proteção Ambiental Estuário do Rio Ceará.

Na cultura, conta com um anfiteatro e um Museu do Caju. Destacamos ainda como espaço histórico a Casa de Câmara e Cadeia inaugurada em 1750 e tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, e que ainda conserva a arquitetura antiga original, toda em alvenaria de pedra. Serviu inicialmente para reuniões da Câmara e do Júri sendo atualmente o local da Biblioteca Municipal.

Quanto à religiosidade encontramos 90% da população caucaiense adepta ao cristianismo, se dividindo em 65,2% Católicos, 24,4% em Evangélicos e 0,41% em

Espíritas. Nas construções religiosas temos como referência a Igreja Nossa Senhora dos Prazeres (Igreja Matriz), Primeira Igreja Batista de Caucaia (na Sede), Igreja Assembleia de Deus de Caucaia (Conhecida como Igreja Redonda), Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (Igreja dos Mormos), Casa Shalom de Adoração (na Sede) e Congregação das Filhas do Coração Imaculado de Maria (Convento Irmãs Cordimarianas). (IBGE, 2010).

Ainda no Município de Caucaia encontramos duas etnias indígenas, os Tapebas que vivem em sua maioria nos arredores da sede do município e as margens do Rio Ceará e os Anacés que habitam parte do interior e zonas litorâneas. Esses povos lutam por uma vida em equilíbrio com a sociedade não indígena e priorizam o repasse de suas tradições e cultura. Sua principal forma de subsistência é agricultura e criação de animais; realizam caça e a pesca para complementar a alimentação familiar; produzem um rico artesanato utilizando como matéria prima sementes, talos, cordas, entre outros.

A educação caucaiense conta com uma vasta rede de escolas municipais que abrangem a educação infantil até o ensino fundamental anos finais (171 escolas), e a rede estadual que contempla o ensino médio (28 escolas). Possuindo duas Escolas Profissionalizantes, uma na sede do município, Escola de Ensino Profissionalizante Antonio Valmir e outra no distrito de Jurema EPP Marly Ferreira; possui ainda como referência para o ensino técnico e superior um Instituto Federal – IFCE.

Contando com uma taxa de escolarização de 96,3% em alunos de idade de 06 a 12 anos, o IDEB dos anos iniciais da rede pública é de 5,2 e o dos anos finais da rede pública é de 4,2. (IBGE, 2019). No ano de 2020 teve o total de 48 464 alunos matriculados no ensino fundamental e 11 914 alunos matriculados no ensino médio. Contando com 1 986 docentes do ensino fundamental e 538 docentes do ensino médio. (IBGE, 2020).

Além das escolares regulares encontramos no município escolas diferenciadas indígenas, onde pela rede municipal temos 06 escolas nas aldeias Tapebas e 01 uma escola na Aldeia Anacé e pela rede estadual 10 escolas nas Aldeias tapebas e 01 escola na Reserva Taba dos Anacés.

Nosso objeto de estudo então é a construção da identidade tapeba nas escolas indígenas da rede estadual. Sendo que a escolha deste estudo deu-se pelo fato de que muitas vezes ignoramos ou deixamos de prestar atenção em nossas próprias raízes, tomando para nosso cotidiano uma cultura ou uma identidade

imposta pela mídia, pelo sistema, pela moda, entre outros fatores que influenciam nossas opiniões. E excluímos tudo que se porta diferente de nós, considerando inferior e criando “rótulos”.

Social e do ponto de vista educacional tratando é muito pertinente conhecer e explorar esse universo indígena, se apropriar dessas novas práticas de ensino aprendizagem e conhecer realmente o que acontece no ambiente escolar, sabendo que há espaço de aprendizagem não apenas o espaço físico da escola, mas também seus locais de rituais sagrados, suas retomadas de terras, casas de farinha, lagoas e rios e a própria comunidade em geral.

Outro ponto que influenciou a fazer esta pesquisa foi o fato de estar inserida na comunidade indígena Tapeba de Caucaia-CE, onde presencio a luta constante por um ensino não só diferenciado, mas também de qualidade, onde os alunos indígenas Tapebas possam expressar sua cultura sem medo, vergonha e de forma natural visando também a inserção desses alunos no mercado de trabalho de forma igualitária ao não indígena.

A escola Indígena surge então neste contexto de exclusão e preconceito, onde vários alunos sofreram em suas antigas escolas por serem diferentes, por ter uma cultura diferente, mas também pertencente a nós, pois, não podemos deixar de lembrar que somos um povo mestiço. Podemos partir então, do princípio que a escola não é, ou pelo menos não deveria ser igual à escola da sociedade brasileira não- indígena, pois os valores e as necessidades são diferenciadas. Desta forma a educação faz parte das políticas que cada sociedade ou comunidade adota, buscando assim a sobrevivência e a continuidade daquilo que ela valoriza e acredita, como por exemplo: sua língua, sua música, sua espiritualidade, suas festas, suas crenças, seu modelo de vida, sua organização social, etc.

O currículo toma então papel de destaque nas escolas indígenas, sendo adaptado e modificado para contemplar as especificidades de cada comunidade, mesmo sendo uma só etnia “os tapebas”, suas comunidades vivem realidades diferentes. Notamos essas diferenças em seus espaços geográficos, suas vegetações nativas, suas residências, mas a essência da cultura ancestral continua sendo transmitida e a escola juntamente com o currículo diferenciado reforça esse fortalecimento. Queiroz, (2011) diz:

Desta forma, talvez a “escola indígena” e os “educadores indígenas”, e um processo complexo e indeterminado, pudessem atingir um objetivo aparentemente paradoxal: ressignificar (recuperar e transformar) a tradição nativa (o ensino dos “velhos”, as narrativas

mitológicas, as histórias de contato) e, ao mesmo tempo, apropriar-transformar a técnica e o conhecimento ocidental. (QUEIROZ, 2011, p. 179).

O currículo diferenciado é o instrumento de ligação entre os conceitos étnicos e o conhecimento ocidental, desde minha graduação que alimento o interesse e a curiosidade de estudar a fundo o currículo específico e intercultural indígena, tendo como maior inquietação a seguinte indagação: entender como se dá a construção desse currículo diferenciado e quais dificuldades cada escola em particular apresenta para inserir sua identidade no currículo.

O município de Caucaia-Ce conta com 10 escolas indígenas na rede estadual, cada uma em comunidades diferentes, faz-se notório que há desigualdades para consolidar um currículo que contemple as especificidades presente e cada uma delas, mas qual seriam as singularidades de cada uma? Como os professores, gestores, comunidade escolar e lideranças têm lidado com esses obstáculos? Há apoio estadual e incentivo para continuar a produzir seu próprio currículo? As formações continuadas para professores e gestores contemplam essas questões? São muitas indagações em torno do assunto, mas nos limitamos a verificá-las.

Iniciei minha carreira profissional no ano de 2015, em escolas regulares do município de Caucaia, nas turmas de 2º e 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, por ser pedagoga assumi as salas como professora polivalente, até então tudo que conhecia de educação vinha apenas das aulas da faculdade e da disciplina de estágio supervisionado. Mas o que realmente ansiava era trabalhar nas escolas diferenciadas. Em 2017, passei em uma seleção para professores indígenas, desde então desempenho o papel que sempre quis: sou professora indígena, liderança e militante.

Atualmente ocupo o cargo de coordenadora escolar, o que ampliou ainda mais a necessidade de eu estudar minuciosamente o currículo escolar como ferramenta de construção e consolidação do ensino específico indígena, para que minha gestão seja democrática e siga ao encontro com os valores que a comunidade tapeba necessita. De acordo com Pereira, 2012:

Na gestão democrática a construção do currículo deve se dar de modo participativo e não na mera execução de guias curriculares distribuídos nas escolas pelo governo, uma vez que a seleção dos conteúdos a serem inseridos no currículo é um processo que ultrapassa os limites da técnica, pois envolve juízo de valores ao se determinar quais saberes serão selecionados como válidos na produção do conhecimento. Desse modo, dependendo da visão que a equipe formadora desse currículo possuir o mesmo poderá assumir

um papel transformador ou conservador. (PEREIRA, 2012, p. 69)

O papel transformador deve ser o destaque do currículo das escolas indígenas, transformando e dando vez aos discentes, docentes, lideranças, comunidade/aldeia e todos que englobam a educação diferenciada. Essa construção conjunta de um currículo específico, intercultural e que abranja as peculiaridades de cada aldeia Tapeba, contribui de forma significativa no ensino aprendizagem desse povo.

Partindo desses pontos podemos destacar questões que merecem nossa atenção, dentre os quais elencamos:

1. Quais as principais dificuldades encontradas na educação escolar indígena Tapeba do município de Caucaia-CE, dentro da perspectiva da construção de um currículo diferenciado?
2. Quais legislações asseguram a efetivação e implementação de um currículo diferenciado para escolas indígenas?
3. Como a escola, seus gestores, professores, alunos e comunidade compreendem e vivenciam a construção dessa identidade indígena dentro das escolas Tapebas da rede estadual do Município de Caucaia-Ce?

Na tentativa de encontrar essas respostas anuímos como objetivo geral:

- Compreender como se dá a construção do currículo diferenciado e quais dificuldades cada escola Tapeba do município de Caucaia apresenta para inserir sua identidade no currículo.
- Em mutualidade com esse objetivo, apresentam-se os objetivos específicos:
- Investigar como o currículo diferenciado indígena vem sendo implementado seguindo o que a legislação atual garante;
- Verificar como professores, gestores, comunidade e alunos das escolas indígenas da rede estadual do município de Caucaia compreendem e vivenciam a construção da identidade indígena dentro do currículo escolar;

Em mestrado profissional é solicitado que os discentes além da dissertação proponham um produto educacional que contemple o objeto de estudo. Sendo que esse produto oportuniza práticas reflexivas e críticas, servindo de base para a dissolução das problemáticas apresentadas no estudo.

A dissertação encontra-se organizada em cinco seções: a primeira seção trata de introdução, onde faço um levantamento histórico e trago aspectos de relevância

do Município de Caucaia e seu sistema de ensino. Destaco também o trajeto que abrange este estudo, ressaltando as motivações e percursos até chegar ao lócus da pesquisa. A segunda seção é intitulada: Metodologia de Pesquisa: os caminhos percorridos durante o trabalho, trazendo questões, informações sobre as técnicas abordadas para a elaboração do estudo. Descrevo desde a pesquisa bibliográfica até os instrumentos e procedimento metodológico adotado para análise e interpretação de dados recolhidos dos participantes. Exponho também as características da pesquisa, o lócus da investigação e os sujeitos constantes nela.

Na terceira seção temos o referencial teórico, cujo título: currículo indígena diferenciado das escolas tapebas. Expondo aqui questões relevantes sobre a educação indígena em Caucaia-Ce. A construção do currículo indígena tapeba, as dificuldades e entraves da construção do Currículo diferenciado Indígena e a identidade cultural presente no currículo diferenciado indígena, tendo em correlação com os teóricos, leis e estudos que embasam a temática em questão.

Na quarta seção, tratamos de resultados e discussões, em que apresentamos os resultados da pesquisa, discussões acerca dos achados à luz dos teóricos que fazem parte do rol deste estudo; tratamento de subcategorias geradas a partir dos relatos obtidos através dos questionários.

Temos, então, a quinta e última seção, onde apresento as considerações finais, ressaltando questões geradoras e os impactos do estudo como um todo; sempre unido às experiências vivenciadas durante o estudo, considerações sobre as falas trazidas pelos sujeitos participantes e o pensamento observado.

Trago ainda a descrição do produto educacional, como já citado, pelo fato do programa de pós-graduação tratar-se de um mestrado profissional é requerido de seus discentes a elaboração de produto educacional que contemple a problemática proposta e discussões que surgem a partir dela. Tendo em vista que este produto é construído através de diálogos, exposições e dados coletados em vídeo e áudio, o que oportuniza uma maior reflexão e criticidade sobre a temática em estudo.

2 – METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS DURANTE O TRABALHO.

“A melhor metodologia é aquela que integra motivação e interação favorecendo um diálogo de aprendizagens.”

Otavio Paulino Lavor

O registro do processo metodológico é de suma importância, pois através dele que iremos definir e modelar todo o corpo do estudo. Como imaginamos, quais caminhos serão percorridos, quais leituras se enquadrarão, quais diálogos e espaços servirão para reflexão. Todos esses aspectos relevantes para montar e estruturar a pesquisa.

Ao iniciar minha vida acadêmica como graduanda em pedagogia e após ingressar na área da educação regular e posteriormente em 2017 na área da educação indígena, vivenciei diferentes situações tanto em sala de aula como discente ou como docente, onde o currículo escolar era visto apenas como uma grande normativa que regia os conteúdos de uma organização educacional. Diante disso, pairava sobre meus pensamentos a dúvida e as indagações de como um currículo realmente influencia no cotidiano da comunidade escolar em geral.

Buscando, então, a leitura sobre o assunto, constatei que pouco se tinha sobre a temática do currículo indígena Tapeba e menos ainda, estudos e publicações, pesquisando no *Site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, foi encontrado apenas uma Dissertação com a temática.

Tabela 01: Dissertações com a Temática do Currículo Indígena Tapeba

Título	Instituição	Autor	Ano de Publicação
A Escola entre os Índios Tapebas: o Currículo num contexto de Etnogênese	Universidade Estadual do Ceará - UECE	Jouberth Max Maranhão Aires	2000

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD

Adentrando como coordenadora escolar de uma escola indígena Tapeba, convivendo diretamente com as diretrizes da organização de componentes curriculares, planos de ações, projeto político pedagógico específico e transformar o ambiente escolar em um espaço de reflexão, o anseio pelo conhecimento profundo do currículo se aguçou em mim.

Sendo que o principal incentivo para iniciar este trabalho é a carência de materiais voltados para o estudo do currículo indígena e o retorno desse conteúdo como instrumento de fortalecimento da educação indígena diferenciada tapeba. Já que ao dialogar com mais docentes e gestores índios, ficou perceptível o quão necessário são os escritos, pesquisas, publicações e reflexões sobre essas práticas

que são realizadas no contexto das escolas diferenciadas.

Assim, sua relevância social e acadêmica, destacam-se na possibilidade de maior aproximação entre escola e universidade, através de processos de colaboração, mediados pela pesquisa, que permitiu desvelar elementos presentes na cultura e na realidade escolar que interferem sobremaneira, positiva e/ou negativamente na efetivação da construção do currículo diferenciado. Assim como contribuir para a construção de uma consciência crítica dos diferentes sujeitos acerca de seu papel no desafio de implementação de uma identidade indígena no currículo escolar.

Relaciono aqui os fundamentos da metodologia abordada, desde as primeiras leituras aos sujeitos ativos da pesquisa. Percebendo então que pesquisa científica é uma ferramenta de investigação que consolida, define e gera meios para desbravar os objetivos desejados, como também objeto de verificação dos fenômenos sociais, políticos, econômicos, entre outros, possibilitando uma maior análise dos contextos.

Em conformidade com Borges e Silva (2011), entende-se:

Não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança. Aí surge o sujeito, que o será tanto mais se, pela vida afora, andar sempre de olhos abertos, reconstruindo-se permanentemente pelo questionamento. Nesse horizonte, pesquisa e educação coincidem, ainda que, no todo, uma não possa reduzir-se à outra. Nenhum fenômeno histórico é mais característico do questionamento reconstrutivo do que o processo emancipatório, não apenas em seu ponto de partida, mas principalmente como marca permanente do processo. (BORGES e SILVA, 2011, p. 36).

Nessa direção, o envolvimento com o objeto de estudo e análise dos meios que o cerca, são passos importantes para o início da pesquisa e para uma maior familiaridade com o objeto investigado. O pertencimento não só no âmbito empregatício, mas também étnico e a própria convivência e identificação com toda comunidade na qual as escolas indígenas estão inseridas, favorece o processo metodológico, dando oportunidade para sair do senso comum e adentrar no conhecimento científico.

A pesquisa deve ser voltada para práxis social, para que haja ressignificação de conhecimentos, tendo ciência como processo de conhecimento que se constrói através de múltiplas articulações, permitindo ajustes na caminhada quando for necessário. Devendo o procedimento metodológico englobar aspectos como: "planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento e

ações ajustadas às necessidades coletivas.” (FRANCO, 2005, p. 491).

Na próxima seção irei apresentar a pesquisa e definir suas principais características, as principais referências bibliográficas, o locus da investigação e os sujeitos que participaram da análise empírica.

2.1 Apresentação da Pesquisa: Dimensão qualitativa e caracterização narrativa.

Foi utilizado o procedimento de pesquisa estudo de caso, com o objetivo de analisar os fatores que envolvem a temática abordada. Sendo necessária uma investigação profunda em todas as escolas indígenas tapebas da rede estadual de Caucaia-Ce, para que pudéssemos perceber suas semelhanças e diferenças e quais os principais desafios do currículo diferenciado. Tais assuntos foram estudados em fontes secundárias como trabalhos acadêmicos, artigos, livros e afins, feiras e exposições culturais.

O levantamento bibliográfico é composto por autores como Nascimento (2009), Quijano (2010), Queiroz (2011), Dalmagro (2016), Nazareno (2018), Walsh (2019) e por documentos e leis tais como: Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96. Entretanto, é importante salientar que o corpus de autores contemplados se estende a outras obras que somam para fundamentar este estudo.

A pesquisa de campo também foi realizada para que pudéssemos extrair dados, informações diretamente da realidade do objeto de estudo. Através de entrevistas, observações, questionários aplicados a professores, gestores, alunos e lideranças comunitárias. Buscando sempre fazer um estudo solidificado e concreto sobre as questões abordadas.

Os resultados da pesquisa são qualitativos e quantitativos em que expomos análises e conceitos que aparecem durante todo o estudo e enumerando quais seriam os principais desafios que cada escola encontra durante a formulação/implementação de seu currículo específico.

Severino (1984) diz:

O papel dos elementos a serem recolhidos será fundamentalmente o de reforçar, apoiar e justificar as ideias pessoais formuladas pelo autor do trabalho. Estes elementos retirados das várias fontes dão a várias afirmações do autor, além do material sobre o qual trabalha, a garantia de maior objetividade fundada no testemunho e na verificação de outros pensadores (SEVERINO, 1984, p.116).

Compreendemos então que todos os recursos e dados coletados são eficazes para consolidar o pensamento e ideias que surgem ao longo da pesquisa, sendo critério do pesquisador a seleção, ordem de uso e análise daquilo que é pertinaz para o projeto.

2.2 O Contexto empírico: lócus da Investigação e Sujeitos

Para um maior entendimento da temática, procuramos atuar nas escolas indígenas Tapebas de Caucaia que pertencem a rede estadual, que se tornaram nosso lócus de investigação. É o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. (FRANCO, 2005, p. 486).

Contamos então para este estudo, com um grupo de quatro professores pertencentes a escolas indígenas Tapebas, tendo considerado dois critérios para a participação: o pertencimento étnico ao povo Tapeba e atuação nas escolas indígenas da rede estadual de Caucaia. Quanto ao número de participantes, nos delimitamos a um pequeno grupo devido ao cuidado em averiguar os dados coletados durante a pesquisa, sendo que um maior número de sujeitos envolvidos poderia comprometer a eficácia do estudo.

2.2.1 Conhecendo os Sujeitos participantes.

Para subsidiar os aspectos empíricos da pesquisa contamos com a ajuda de quatro professores que atuam de forma direta com a educação indígena tapeba nas escolas da rede estadual de Caucaia. Ao notificá-los da proposta de pesquisa eles aderiram de forma voluntária em participar e autorizaram a divulgação e utilização de dados fornecidos em entrevistas e questionários. Sendo que ao iniciarmos foi explanado toda a metodologia a aplicar, os objetivos e o produto educacional.

Ficou estabelecido que não fossem divulgados os nomes reais dos participantes, com o intuito de manter o anonimato para preservação dos docentes. Estando, então, todos de acordo com o convite feito, nos comprometemos em divulgar o produto educacional primeiramente com eles.

Os seguintes requisitos devem ser atendidos para participação neste estudo:

- Ser professor indígena e pertencente a etnia Tapeba;
- Atuar como docente em escolas indígenas mantidas pela rede estadual;
- Ser voluntário na participação do estudo;

Faz-se necessário expor que o critério de ser professor indígena pertencente à etnia Tapeba é de fundamental relevância, pois só assim analisaremos todos os aspectos pertinentes a construção do currículo diferenciado. Apontando também a esfera de atuação que são as instituições escolares indígenas da rede estadual, lócus de nossa investigação.

Cada docente pertence a uma comunidade indígena Tapeba diferente e exerce seu magistério na escola diferenciada presente na aldeia. Sendo que o grupo é formado por pessoas de diferentes idades e orientação sexual. Tendo experiência com educação escolar indígena e alguns com a implementação do sistema de ensino diferenciado.

Por se tratar de profissionais que são oriundos da própria comunidade indígena, conhecem bem os detalhes e procedimentos da estruturação de um currículo específico e diferenciado, suas dificuldades de implementação e seus principais entraves.

Construímos então um quadro a partir das informações repassadas pelos participantes, para podermos visualizar de maneira mais ampla o perfil de cada um.

Tabela 02: Dos colaboradores da Pesquisa

Perfil dos Sujeitos participantes da Pesquisa					
Nome	Faixa Etária	Formação	Tempo de Docência	Função que exerce	Condição de Trabalho
Professor Guaracy	31/35	Magistério Indígena; Graduado em Pedagogia; Licenciatura Intercultural	12 anos	Professor Contrato Temporário	Contrato Temporário

Professor Tupã	36/40	Magistério Indígena; Graduado em Pedagogia; Especialização em Gestão e Coordenação escolar.	16 anos	Diretor Escolar	Cargo Comissionado
Professor Jaci	36/40	Magistério Indígena; Graduado em Pedagogia; Cursando Especialização em Gestão e Coordenação Escolar.	16 anos	Professor Ensino Fundamental anos Iniciais e Coordenador do Centro de Multimeios	Contrato Temporário
Professor Sumé	27/31	Graduado em Pedagogia; Cursando Especialização em Alfabetização e Letramento.	09 anos	Professor da Educação Infantil e Regente do Laboratório de Informática	Contrato Temporário

Fonte: dados coletados no questionário

2.2.2 Caminhos da Pesquisa

Para a formação do grupo que iria participar das entrevistas e questionários, foram visitados escola por escola indígenas tapeba e conversado com os gestores, onde foi aberto espaço para o diálogo com os docentes. Nesse primeiro momento de interação, os professores que demonstraram interesse foram chamados à parte e em conversação foi realizada a seleção dos sujeitos que seriam ativos na pesquisa.

Apresentados aos educadores participantes e os gestores, os documentos referentes ao trabalho, foi então acordado como se daria a coleta de informações e

dados. Fiz então, um levantamento rápido do qual tinham disponibilidades de responder presencialmente a entrevista e quais poderiam responder de forma online, pelo *Google forms* os questionários.

Definidos os procedimentos nesses termos, demos início ao processo de diálogo e conversas sobre a temática. Nos próximos tópicos discorro e descrevo esses elementos que auxiliaram na coleta dos dados.

2.3 Instrumentos viabilizadores da pesquisa

Para o levantamento dos dados de uma pesquisa é fundamental a utilização de instrumentos que possibilitem a coleta e até mesmo a avaliação de todo material disponibilizado. Ao adentrarmos no campo da investigação científica os métodos e técnicas que serão utilizadas validarão as ideias expressas sobre a temática abordada.

Desta maneira nos próximos tópicos comentarei sobre os instrumentos escolhidos para fomentar o trabalho, sendo eles os questionários e rodas de conversa. Viabilizando assim informações, opiniões e argumentos que partiram da visão dos sujeitos participantes. Proporcionando formular e estruturar discussões e reflexões sobre o tema central.

2.3.1 Sobre a utilização de questionários

Com o intuito de caracterizar os sujeitos que iriam fornecer os dados para a pesquisa e com o objetivo de levantar um rico material empírico para embasamento de conteúdos relevantes para o estudo foram utilizados questionários com perguntas objetivas e subjetivas. Gil (1999) define o questionário

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p. 128).

Desta maneira, a coleta de informações pelo método do questionário serve como basilares na construção da pesquisa investigativa. Podendo através dela enxergar o real cenário em que se encontra o objeto de estudo e seu lócus. Ainda de acordo com Gil (1999), temos as seguintes vantagens em utilizar o questionário:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam

dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128-129).

Considerando as observações apresentadas, entendemos que o questionário pode ser considerado uma valiosa ferramenta de coleta de dados. O que para a nossa pesquisa foi de grande valia os aspectos levantados através do seu uso.

2.3.2 Sobre a utilização das rodas de conversa

Outra forma escolhida para a coleta dos dados foi a roda de conversa com os docentes, onde enriqueceu ainda mais o que já havíamos investigado. Sendo realizando com os sujeitos participantes momentos de interação em que discutimos assuntos sobre a temática abordada e trazíamos esclarecimentos sobre o estudo realizado.

Para Warschauer (2017) a roda de conversa traz:

Qualidade de trocas estabelecidas no processo partilhado que propicia o desenvolvimento criativo individual e grupal: o cuidado mútuo, a escuta sensível, o acolher e ser acolhido, a paixão de aprender e ensinar, de pesquisar e aprender, a paciência no falar e ouvir, a amorosidade na convivência, a tolerância nas diferenças, o prazer estético partilhado, o respeito durante os conflitos, a coragem de ver-se no outro, de olhar para ele e para si, de formar-se formando (...). (WARSCHAUER, 2017a, p.364-365).

Servindo então como espaço de captação da essência da pesquisa, a roda de conversa propicia trocas e partilhas de saberes, reforçando as informações já requeridas nos questionários, mas ao invés de apenas respostas tem-se junto a dinâmica de um grupo heterogêneo que demonstra similaridades em pensamentos e algumas vezes, discordâncias de ideias. Houve, portanto, o fortalecimento no processo de coleta de dados com as diversas reflexões geradas nos encontros.

2.4 Coleta e Análise de Dados

A metodologia abordada trata-se de uma análise qualitativa em que é feita a interpretação de tudo que é colhido. “A pesquisa qualitativa não é linear, mas um

processo de passo a passo, ou seja, um processo interativo que permite ao investigador produzir dados confiáveis e fidedignos”. (TEIXEIRA, 2003, p. 191).

Visando que ao ler e reler o material, o pesquisador deve traçar elos entre os dados empíricos e os pensamentos dos autores da temática, formulando assim hipóteses e confirmando ou desacreditando ideias que não corroboram com os levantamentos adquiridos. Faz-se necessário uma profunda meditação teórica-reflexiva sobre a pesquisa, sendo “os métodos qualitativos mais indicados para as investigações de perspectiva interpretativa ou crítica.” (TEIXEIRA, 2003, p. 186).

Sendo que segundo Minayo (1994) o ciclo de pesquisa “compõe-se de três momentos: fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material.” Onde na fase final que é o tratamento do material podemos destacar três etapas primordiais: ordenação, classificação e análise propriamente dita.

Com o auxílio dos questionários e a base teórica fortificando as ideias centrais do tema, consolidamos então os dados para que assim, toda a pesquisa possa ter um caráter investigativo científico. Buscamos a inspiração na pesquisa-ação de natureza colaborativa, que tem como principal característica a transformação da realidade investigada, a partir do processo de interação e reflexão entre pesquisador e sujeitos (PIMENTA, 2005).

Munido então de todos os recursos coletados, estes forjarão alicerces e pilares para a construção do produto educacional, em cujo objetivo é divulgar os avanços e os benefícios de um currículo que não está engessado em meros conteúdos didáticos.

2.5 O Produto Educacional

Ao ingressar no programa de pós-graduação *stricto sensu*, como é o caso do mestrado profissional, nos é proposto a criação de um produto educacional para a conclusão do curso, que deve indicar:

Domínio do objeto de estudo (sob forma de dissertação, projeto, análise de casos, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. (BRASIL, 1998, p. 1).

Deste modo como produto educacional será criação de um documentário intitulado: A identidade presente nas Escolas Tapebas, contendo entrevistas, momentos com professores e gestores, rodas de conversas, exposições e feiras

culturais, visitas a terreiros sagrados, a retomadas e momentos com as lideranças e “troncos velhos das aldeias”. Tudo que possa favorecer a construção de um currículo diferenciado será documentado em vídeo. De acordo com Moreira (2004) um produto educacional deve ser resultado de uma pesquisa:

Aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando a melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais. (MOREIRA, 2004, p. 134).

Para uma real aproximação da pesquisa desenvolvida ao cotidiano escolar, entendemos que a união de imagens, sons e narrativas, pode contribuir de forma significativa na perspectiva dos espectadores, além de ajudar a vivenciar de uma forma mais ampla as experiências, dificuldades, problemas, métodos e práticas que corroboram para o sucesso ou fracasso da educação indígena quanto à construção do currículo diferenciado e específico.

Nosso principal objetivo é investigar quais os desafios de construir uma identidade cultural, social, espiritual dentro de um currículo escolar, mostrar esse dia a dia das escolas como documentário serviria para contemplamos e divulgamos os avanços e os benefícios de um currículo que não está engessado em meros conteúdos didáticos, mas que está de forma ampla formando por completo os educandos. Deixamos então o *link* de acesso ao vídeo documentário: https://drive.google.com/file/d/1z5HgqGq0c-o9UhNMV0Qh7Hb9japHM2ZH/view?usp=drive_web

A seção subsequente trata basicamente da construção de um currículo que não está ancorado em meros conteúdos programáticos e sim na construção de um ensino diferenciado formando educandos conscientes e críticos.

3 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.

Sabemos que a educação indígena no Brasil não surgiu de repente, após a chegada dos portugueses, um grupo religioso conhecido como jesuítas ficou responsável pela “educação” dos nativos. Esse dito ensino tinha como objetivo principal catequizar, ou seja, moldá-los de acordo com suas religiões e crenças e trazer o ensino da língua portuguesa com intuito de fazer uma inclusão forçada do indígena à sociedade da época. Vejamos o que diz Faustino:

Antes da formulação de leis que tratam oficialmente da educação escolar indígena, em meados do século XVI, a mesma era oferecida

pelos jesuítas, pautada na catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Este sistema educacional negava a identidade indígena e tentava transformar os índios em seres diferentes do que eram (FAUSTINO, 2011, p.10)

Percebemos que durante a colonização portuguesa o sistema vigente tinha o objetivo de “domesticar” os índios em uma tentativa de transformá-los no que eles os povos dominantes consideravam como “civilizados”. Negando toda expressão linguística, cultural, religiosa e social. Era um ensino opressor onde a única finalidade era misturar a população indígena aos não indígenas integrando-os de forma negativa ao meio social da época.

Depois de muitos períodos de lutas e omissões de direitos, com a formulação e implementação da Constituição Federal de 1988, finalmente os indígenas são lembrados e vistos como um povo que possui uma particularidade e que têm direito a um ensino que contemple suas necessidades.

Nesse primeiro momento a educação indígena era responsabilidade da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, era tida como uma política assistencialista. Em 1991 o Ministério da Educação e Cultura – MEC, assume então a frente do ensino indígena, e deixa então de ser uma assistência e passa a ser um direito garantido em lei. Já no ano de 1993 o MEC publica as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena para suprir a necessidade de parâmetros na atuação docente. Até então, não se tinha as escolas indígenas como escolas diferenciadas, mas como uma extensão das escolas rurais. (Brasil, 1994)

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, passamos a ter uma educação indígena com um novo status, vejamos o que diz:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (BRASIL, 1996, art.78)

Todo o artigo 78 da LDB trata do processo educacional indígena, de seus direitos e de seus objetivos. Assegura o direito ao bilinguismo, as manifestações espirituais, aos movimentos culturais, a criação de um currículo que contemple suas especificidades, ao preparo acadêmico de seus professores e a elaboração de materiais didáticos diferenciados.

Mesmo com a criação da LDB em 1996, e a partir dela a garantia do ensino diferenciado, só em 1999 e que o Conselho Nacional de Educação criou as Diretrizes Nacionais de Educação Escolar Indígena, com o objetivo de manter suas

identidades culturais, as afirmações étnicas, valorização de suas memórias e de seu território.

Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 1998, Art. 1).

Apesar da Constituição Federal de 1988 já assegurar o ensino indígena e com a criação da Lei 9.394/96 de diretrizes e bases da educação reforçando essa ideia, vimos que só em 1999 começam a ser criadas ações que realmente visam contemplar as necessidades específicas da escola indígena.

Em 2001, foi promulgado o Plano Nacional da Educação – PNE (Lei 10.172), onde apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena que está dividido em três partes. A primeira faz uma breve menção ao processo histórico da educação indígena, a segunda apresentar as diretrizes e bases da educação escolar indígena e a terceira estão objetivos e metas que devem ser alcançados a curto e longo prazo, um exemplo dessas metas é a de número 11 que diz:

Adaptar programas do Ministério da Educação de auxílio ao desenvolvimento da educação, já existentes, como transporte escolar, livro didático, biblioteca escolar, merenda escolar, TV Escola, de forma a contemplar a especificidade da educação indígena, quer em termos do contingente escolar, quer quanto aos seus objetivos e necessidades, assegurando o fornecimento desses benefícios às escolas. (BRASIL, 2001, cap.9)

O PNE de 2001 faz esse reforço assegurando mais uma vez as adaptações do atual sistema de ensino ao ensino diferenciado que contemple as necessidades de cada comunidade indígena, fornecendo assim uma educação de qualidade e que tenha equidade em relação à educação convencional.

Em 05 de junho de 2012 (Resolução 05/2012 CEB-CNE) com bases em outras leis vigentes e com realizações de seminários, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica que são pautadas nos direitos a igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, que são fundamentos chaves da educação indígena.

Veamos o que diz o Título II, artigo 3, inciso II e seu parágrafo único:

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos. (BRASIL, 2012, Art.3).

Percebemos que um dos princípios escolares são acesso à formação de conhecimentos científicos, técnicos e culturais, demandando que as escolas indígenas abram espaço para a formação de seus alunos de forma que abranjam outras visões e percepções de mundo, com essas formas de ensino, o aluno da escola indígena tem a oportunidade de se colocar de forma igualitária com alunos do ensino convencional.

Nesse atual momento não se tem uma convenção de quem realmente é responsável pelo ensino indígena, há um bom senso entre ambos, se está em âmbito federal, estadual ou municipal, algumas escolas se encontram com sua unidade mantenedora; o Estado outras e o município também.

Ao que muito parece sempre houve um processo tardio para contemplação dos indígenas no processo educativo, mesmo com a lei que estabelece esse sistema, percebemos que tudo caminha vagarosamente apesar das várias investidas por parte das comunidades e de suas lideranças, os órgãos competentes ainda atrasam suas propostas e suas demandas a classe indígena.

3.1 O INTERCULTURALISMO E O ENSINO DIFERENCIADO INDÍGENA

A educação indígena é caracterizada principalmente pelo seu interculturalismo e identidade dos povos originários ao qual a instituição escolar está inserida. De acordo com a Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador - CONAIE interculturalidade é um princípio ideológico (um dos nove que constituem e dirigem seu projeto político), fundamental na construção de "uma nova democracia", naturalmente "anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista" – que garante a máxima e permanente participação dos povos e das nacionalidades (indígenas) nas tomadas de decisão. (CONAIE, 1997).

De acordo com Candau (2012):

A interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2012, p.244)

Desse modo é inegável a construção de uma educação diferenciada sem a participação e voz ativa de seus respectivos sujeitos. No caso da educação indígena brasileira, a luta e as demandas forjaram um espaço propício à escolarização dos pequenos índios sem afastá-los de seu contexto social, espiritual, territorial, político e cultural. Tornando a educação diferenciada e intercultural um meio de perpetuar os saberes ancestrais, tradições, estilos de vida, artesanatos e expressões corporais (pinturas, danças, entre outros). Temos então:

O objetivo não é a mescla ou a hibridização das formas de conhecimento, nem uma forma de invenção do melhor dos dois mundos possíveis. Pelo contrário, representa a construção de um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais (e tanto suas bases teóricas quanto as experimentais), mantendo consistentemente como fundamental a colonialidade do poder e a diferença colonial da qual vêm sendo sujeitos. Surge aqui a possibilidade de falar em uma "inter-epistemologia" como uma possível forma de se referir a esse campo relacional. (WALSH, 2019, p.17-18).

Não é apenas uma vinculação de conhecimentos de mundos diferentes (índio-não índio) é oportunidade de prestar um ensino de qualidade, equidade e que valoriza todas as diferenças culturais presente na comunidade/aldeia indígena. Por muito tempo, o eurocentrismo ficou “enraizado” na sociedade brasileira, mesmo com o fim da colonização, as marcas desse período ainda rodeiam e se propagam nos mais diversos âmbitos culturais-sociais-políticos.

A interculturalidade vem ao encontro da urgência de problematizarmos as relações e as experiências dos indivíduos em sociedade e nos desafia a pensarmos a educação por outro prisma, transcendendo as práticas escolares monoculturais, reconhecendo como legítimos modos “outros” do fazer educacional para que, de uma forma diversificada, sejam reconhecidos os diferentes sujeitos na escola. Consideramos o diálogo intercultural como um possível instrumento de mudança da práxis escolar, em sentido democrático. Para Walsh (2005, p. 09), autora que desenvolve importantes trabalhos sobre a temática, “a interculturalidade é diferente no que diz respeito a complexas relações, negociações e trocas culturais, e procura desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes”. E de acordo com Quijano:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007, p. 93).

Ao observarmos a colocação do autor, percebemos que essa imposição de

classificação racial/étnica nada mais é que uma falsa justificativa para manutenção do poder de certas classes sociais. Inferiorizar culturas, povos e tribos pela sua diferença, ou ainda forçá-los a se “encaixar” e seguir determinados padrões sociais; são processos de colonialismo. A escola indígena quebra esse perfil ao estimular as mais diversas expressões culturais, espirituais e sócio-políticas, agregando ao ensino prestado valores e ancestralismo.

Apesar dos longos anos de lutas e resistência o ensino diferenciado e intercultural ainda está em “caminha em passos lentos”, cabe às entidades governamentais e indigenistas acelerar esse percurso. Não é uma prioridade das classes privilegiadas que as minorias (índios, negros, quilombolas, lgbtqiap+¹, ribeirinhos, periferia, comunidades agrícolas, etc.) sejam contempladas com uma educação que as “abraçe”, mesmo assim a busca por esse sistema de ensino não deve ser deixada de lado.

3.2 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA EM CAUCAIA/CE

Localizados no município de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza-Ce, os índios tapebas vivem em aldeias situadas desde a sede da cidade até as margens do rio Ceará. Tendo como principais atividades econômicas o turismo, venda e fabricação de artesanatos, extrativismo vegetal e animal, algumas famílias já possuem membros que desenvolvem atividade remunerada formal, Barreto Filho (1994) diz:

É nesse quadro que se inserem os Tapebas e no qual eles atualizam suas diferentes atividades produtivas e relações econômicas - que, é importante frisar, encontram espaço no município e se inserem no âmbito das atividades produtivas regionais: o que quer dizer que são população economicamente ativa no município, ainda que apenas parcialmente vinculada ao mercado de trabalho formal. (TRINDADE FILHO, 1994, p. 7)

A disputa por terra é algo presente na realidade dos tapebas, assim como situações de preconceitos, fazendo que muitos negam seu pertencimento étnico por medo de repressão.

Em meio a este cenário a tribo indígena Tapeba, localizada no Município de Caucaia/Ce, região metropolitana de Fortaleza, começa na década de 90 a dar os primeiros passos para estruturar suas experiências de escolarização. Ainda de forma precária, as primeiras salas de aulas estavam debaixo de árvores ou em quintais de lideranças comunitárias, não se tinha material didático, nem livros e os professores

¹A sigla LGBTQIAP+ significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual e o mais serve para abranger as demais pessoas da bandeira e a pluralidade de orientações sexuais e variações de gênero.

não tinham formação acadêmica. Em períodos chuvosos, as aulas eram paralisadas, pelo fato de não haver uma estrutura adequada para ministrar as aulas.

Essa primeira forma de ensino diferenciado é marcada pela necessidade da tribo/etnia de um ensino que compreendesse seus costumes e respeitasse sua identidade cultural, espiritual, política e social. Mas o que realmente impulsionou os Tapebas a buscar uma forma de escolarização própria foi o preconceito sofrido por grande parte dos alunos. NASCIMENTO, 2009, diz:

A presença dos tapebas na região de Caucaia é caracterizada pela ocorrência de conflitos ligados a situações de preconceito. Tais situações marcam, decisivamente a trajetória histórica do grupo, apresentando-se, na memória dos índios, como cenas que colocam em primeiro plano as relações de poder entre regionais e suas comunidades. (NASCIMENTO, 2009, p.43.)

Esse modelo de instituição de ensino surge como um escape para as crianças tapebas, que moravam longe das demais escolas e sofriam com o preconceito por parte de professores, alunos e a comunidade não-indígena, os quais lhe chamavam de “comedores de carniça”, “bacurim” e “pernas de pau”. De modo que esse histórico de perseguição levou as lideranças a organizarem suas próprias instituições de ensino.

Após vários períodos de lutas, reivindicações e de espaços precários para o ensino e educação dos discentes indígenas, a Secretaria da Educação do Ceará - SEDUC inicia uma construção da primeira Escola Indígena Diferenciada Tapeba, localizada na Lagoa dos Tapebas, esse era o primeiro prédio de um projeto que previa a construção de 10 espaços físicos, um em cada comunidade. As primeiras construções tinham formato de cocar, para valorizar o movimento da roda de toré, ritual sagrado do povo tapeba. Finalmente a comunidade poderia colocar suas crianças em um espaço propício para o aprendizado e os professores começaram a ser remunerados pelo seu serviço. A Lei de Diretrizes e bases da educação em seu artigo 78 diz:

Desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: proporcionar aos índios, suas comunidade e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. (BRASIL, 1996, art.78)

A lei em si já assegurava o direito e a responsabilidade do Estado em

fornecer, promover e criar projetos, meios e acessos para o desenvolvimento da escolarização para os povos indígenas, onde fossem respeitados e valorizados suas tradições, cultura e identidade.

Destacamos então a comunidade de Lagoa dos Tapebas II e Trilho como pioneiras no processo de escolarização diferenciada e na construção dos primeiros prédios escolares que se deu por volta do ano de 2005. Ambas funcionavam em princípio, embaixo de árvores e depois em espaços cedidos por lideranças comunitárias, a primeira professora foi Rita de Cássia (Sinhá Tapeba), que residindo na Aldeia Lagoa dos Tapebas II e diante de todo o preconceito sofrido pelos alunos indígenas emprestou sua casa para o início das aulas. Atualmente a mesma ainda exerce a função de professora na Escola Indígena Índios Tapebas.

A organização das Escolas Indígenas Tapebas conta com o apoio da Associação dos Professores Indígenas Tapebas – APROINT, que a cada 04 anos tem eleições para escolha de sua diretoria, sendo um dos critérios para participar das Chapas que disputarão o processo eleitoral ser indígena pertencente a etnia tapeba. De acordo com Nascimento, 2006:

Destacamos que atualmente apenas os tapebas encontram-se organizados em uma associação específica para esta categoria. Lembramos, no entanto, que muitos professores se vinculam a outras organizações políticas em suas comunidades, como conselhos de saúde, associação comunitária ou conselho de cada povo, etc. Como entidade específica de professores, criou-se, entre os Tapebas, a APROINT em meados de 2001. Observamos que seu surgimento coincide com o momento em que este grupo dava os primeiros passos rumo à proposição do magistério indígena. (NASCIMENTO, 2006, p. 59).

Além da APROINT - Associação dos Professores Indígenas Tapebas, conta-se também hoje com a Organização dos Professores dos Indígenas do Ceará – OPRINCE, entidade que trabalha como base de suporte para todos os professores indígenas do estado. Mas em quesito de ter algo próprio de sua etnia, os tapebas ganham destaque com sua iniciativa de organizações sociais e políticas.

Não é por acaso que o surgimento dessa associação coincide com o momento em que os professores estariam recebendo suas primeiras formações. Com a chegada do conhecimento vem a reflexão sobre os aspectos que podem trazer melhorias e avanços para educação e para classe de profissionais do magistério indígena. Isto evidencia a necessidade de reconhecimento das escolas diferenciadas junto à própria comunidade indígena, dando-lhes um caráter de maior legitimidade.

Ao buscarem uma forma de melhorar a educação e de se organizarem, os

tapebas demonstram para suas comunidades que a educação indígena é algo levado a sério, e esperam o reconhecimento de seus pares para validar esse pensamento.

Nas escolas que têm como unidade mantenedora o Governo do Estado, a cada dois anos, há seleções para os professores indígenas. Se ao começar seu processo de escolarização, a população tapebas contava apenas com pessoas que sabiam ler/escrever, hoje seu corpo de funcionário conta com professores formados nas mais diversas áreas do conhecimento e alguns com licenciatura Intercultural.

Se antes não havia remuneração para os docentes, hoje a SEDUC prepara seleções específicas para essas escolas, garantido o direito dos professores e demais funcionários. As instituições de ensino contam também com vigilância patrimonial que garante a segurança e o bem-estar dos alunos e comunidade escolar. Sendo que tanto para contratação de professores, como para demais funcionários, há preferências por pessoas da etnia tapeba e que pertençam a comunidade a qual a escola está inserida. Verificamos, desse modo, que a identidade profissional dos indígenas se constrói em via de mão dupla dada pelo cumprimento de deveres e compromisso com a defesa dos direitos de seu grupo de pertença. (Nascimento, 2006, p. 76).

Das dez escolas mantidas pela SEDUC/CE, apenas a escola Tapeba de Capuan ainda não possui espaço próprio, as demais já foram contempladas com essa demanda. As quais possuem laboratório de informática e centro de multimeios, que auxiliam professores e alunos na busca de um melhor ensino aprendizagem.

Marcadas por lutas e por demandas sociais, as escolas indígenas Tapebas, pregam o conceito de liberdade de expressar sua cultura e identidade, sem o medo de repressão, preconceito ou falta de compreensão por parte da comunidade não indígena. Além de facilitar o acesso aos conhecimentos científicos, sociais e políticos necessários e requeridos pelo sistema atual.

3.2.1 ESCOLAS TAPEBAS: FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Apesar de conquistar um espaço construído para o ensino-aprendizagem dos alunos tapebas ainda existiam outra luta: a formação de professores indígenas. Era uma necessidade que partia de toda comunidade e também uma cobrança que vinha dos órgãos responsáveis pela educação. Vejamos o que o Plano Nacional de Educação de 2001 diz sobre o assunto em sua meta 17:

Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente (BRASIL, 2001).

Amparados pela lei começaram então a investir na formação de professores oriundos da própria comunidade, pois como aplicar uma educação voltada para os indígenas sem professores que conhecessem a realidade das comunidades e fossem capazes de transmitir aos pequenos índios o conhecimento tribal necessário.

Era de extrema importância que os professores das escolas tapebas fossem pertencentes a essa etnia, era uma maneira de fortalecer a própria comunidade criando possibilidades de que seus membros se preparem para atender às demandas educacionais de seu cotidiano. Em princípio, os professores que não tinham formação e que trabalhavam sem remuneração nenhuma, apenas de forma voluntária, agora estariam recebendo a qualificação necessária para formar outras pessoas e passariam a receber pelo seu trabalho.

Nas primeiras formações de professores chamadas de Magistério Indígena havia intercâmbio entre outras aldeias de etnias diferentes, isso possibilitou a construção de um rico material que a princípio foi usado em salas de aulas, o livro **Memória Viva**. Essas formações davam o direito de lecionar no ensino infantil ao ensino fundamental dos anos iniciais.

Imagem 01: Capa do livro Memória viva dos Índios Tapebas



Arquivo Pessoal

Alguns anos depois, a Universidade Federal do Ceará –UFC e a Universidade Estadual do Ceará-UECE criaram a modalidade de ensino intercultural indígena cuja

a primeira turma se formou em 16 de agosto de 2016, formando e preparando os professores tapebas para lecionarem no ensino fundamental anos finais e ensino médio.

Os professores tapebas caminham entre dois mundos: a sua aldeia que está contida nela os seus costumes, os saberes ancestrais, a encantaria, a expressão corporal, a manutenção de suas terras e preservação de seus valores e o mundo não indígena, onde lhe é cobrado o repasse dos conhecimentos da sociedade atual: português, matemática, etc. comprovamos esse pensamento na fala seguinte:

Os índios devem ter acesso em decorrência do princípio da interculturalidade, aos conhecimentos próprios da cultura não-indígena. O acesso ao número maior de estratégias intelectuais devidamente contextualizadas dá muito maior capacidade de enfrentar situações novas. (TEIXEIRA, 1997, p.143).

Criar condições para que os professores tapebas conseguissem através das formações traçar essa trajetória dupla, foi algo que possibilitou o avanço no ensino das escolas tapebas, além de transmitir saberes ancestrais, os docentes também estavam capacitados para ensinar o necessário para o ambiente fora da aldeia.

Atualmente, os professores tapebas têm sua própria organização, Associação dos Professores Indígenas Tapeba - APROINT, a comunidade tem total confiança neles. Há uma múltipla função do professor indígena, além da atividade docente, ele também exerce papel de liderança em sua aldeia. Uma ação está interligada a outra, não se pode ser professor indígena e fugir dos compromissos com seu povo. Essa visão da docência tapeba, sua formação e a maneira que foi construída as escolas mostram como é importante para os indígenas educar suas futuras gerações e passar seu legado para elas.

3.3 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA TAPEBA EM CAUCAIA/CE;

Atualmente existem 10 escolas indígenas mantidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, no município de Caucaia, sendo elas: Escola Indígena da Ponte, Escola Indígena Tapeba Marcelino Alves, Escola Indígena Tapeba Capoeira, Escola Indígena Tapeba do Trilho, Escola Indígena Índios Tapeba, Escola Indígena Anama Tapeba, Escola Indígena Tapeba Amélia Domingos, Escola Indígena Tapeba Narciso Ferreira de Matos, Escola Indígena Tapeba de Capuan e Escola Indígena Tapeba Vila dos Cacos. Cada espaço escolar indígena desenvolve um trabalho de ensino e fortalecimento cultural dentro da

comunidade em que está inserida. Portanto:

É preciso compreender que esse modelo educacional possui uma função social de suma importância para as comunidades indígenas e a sociedade como um todo, que é contribuir para uma vida ressignificada, concedendo aos indígenas uma maneira de ensinar, ler, escrever e principalmente, contar sua própria história à sociedade não indígena, defendendo suas causas, seus direitos e, promovendo assim, a interculturalidade (SILVA; BORGES, 2019, p. 348).

A escola diferenciada promove não só aspectos de construções culturais e étnicas, mas também favorece aos discentes, oportunidades de apropriar-se de conhecimentos científicos, políticos e valores da sociedade não indígena. De forma que essas experiências geram um crescimento e retorno para Aldeia/Comunidade.

Mesmo que cada localidade também possua uma instituição de ensino diferenciada, não quer dizer que a necessidade de luta pela sobrevivência cultural e identitária tenha parado. Observando cada histórico disponibilizado pelo site da SEDUC, sobre as origens e criações dessas escolas notamos o empenho da comunidade e lideranças para tal.

A exemplo, a escola Indígena Tapeba Amélia Domingos, passou 11 anos esperando a construção predial, enquanto isso os alunos e professores iam de um espaço a outro.

No ano de 1998, no dia 15 de junho deu-se início a Escola Diferenciada Amélia Domingos. Debaixo de alguns coqueiros no quintal da liderança Leene, funcionava em três turnos: manhã, tarde e noite... Em 2006, os professores fizeram um empréstimo, e construíram (4) quatro salas sendo uma cozinha, três funcionando com salas. Manhã, infantil III, e IV, 1°, 2° À tarde, 3° e 4° anos e infantil V. Em 2009, tivemos a alegria de sermos contemplados com uma escola tipo rural. (SEDUC/CE, 2010, p.2)

Não diferente, outras escolas seguiram ao mesmo ritmo, um longo período de espera até edificação do tão sonhado prédio escolar, vejamos a Escola Indígena Tapeba Capoeira:

A partir do ano de 2000, houve significativas melhorias, os professores foram remunerados, a SEDUC alugou o prédio para o funcionamento da escola. Em 2005, a escola teve que mudar para outro prédio, pois o proprietário do prédio acima citado solicitou a devolução do prédio. No ano 2007 no dia 5 de março viemos para a retomada, onde a escola passou a funcionar debaixo de uma barraca coberta de lona. No ano 2008 a escola recebeu a notícia que seria contemplado com a construção de uma escola. Em 20 de janeiro do ano 2009. Iniciou-se a construção da Escola da Capoeira, a mesma foi concluída em outubro do mesmo ano. (SEDUC/CE, 2010, p.1)

Espaço precário, várias mudanças e até mesmo funcionando ao relento, com

os alunos apenas debaixo de lona, fora situações mencionadas nesse documento. Sobre o olhar da resolução do CEC nº 383/2003, o capítulo X trazemos os seguintes artigos:

Art. 12 – O prédio, as instalações, os equipamentos da escola indígena e as suas concepções de espaço devem ser adequados às necessidades dos índios e responder às aspirações de seu povo ou de sua comunidade, atendidas, no mínimo, as orientações seguintes:

a) O prédio escolar com estrutura definida pela comunidade de comum acordo com as respectivas Secretarias de Educação deverá ser suficiente para abrigar os alunos em condições satisfatórias, abrangendo: habilidade, segurança, higiene e conforto. Deverá ter água potável, alguma forma de energia elétrica e instalações sanitárias suficientes para a demanda e adequadas aos padrões utilizados; b) Os recursos didáticos, o mobiliário e as instalações deverão ser adequados e suficientes para o desenvolvimento do Projeto – Político – Pedagógico; c) O acervo bibliográfico deverá atender às exigências das necessidades culturais e à faixa etária dos alunos.

Legalmente tratando, há muito tempo, os indígenas têm direito a um espaço físico específico e próprio para o seu ensino aprendizado, apesar de estar dentro da resolução do Conselho de Educação, da Própria LDB 9393/96 e até mesmo na Constituição de 1988, as entidades governamentais caminham em passos vagarosos para dar assistência necessária aos povos originários.

Além dos problemas com estruturas físicas, outros fatores negativos estão presentes no histórico das escolas, como é o caso da Escola Indígena Tapeba do , que relata em seu histórico, falta de material didático e de até mesmo A falta de pagamento para os primeiros professores indígenas é algo notado em todos os relatos do período, como não se reconheciam as instituições escolares nas esferas de poder seja municipal ou estadual, era bastante comum o serviço voluntário, que por muitas vezes, acabava com a desistênccarteiras para seus discentes sentarem durante as aulas, e que tudo era conseguido como doações:

No início do Ano de 1993, fizemos uma palhoça com palha de coqueiro e bancos feitos de carnaúba. No Ano de 1994 deu início a construção de um galpão de tijolo. Conseguimos também cadeiras, livros e alguns cadernos através de doações... No ano de 2000 é firmado um convênio da SEDUC com a Associação das Comunidades dos Índios Tapeba para o pagamento dos professores. Somente no ano de 2001 é feito o contrato temporário para os professores indígenas. (SEDUC/CE, 2010, p. 3).

ia de alguns, “os professores não eram remunerados e com isso a professora TrilhoMichele após três meses desistiu” (SEDUC/CE, 2010, p.2).

Tabela 03: Matrícula Geral Ed. Indígena 2007-2014

Matrícula Geral Ed. Indígena 2007-2014

Estado do Ceará Secretaria da Educação Básica Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem

Diversidade e Inclusão Educacional											
CREDE	MUNICÍPIO	INEP	ESCOLA	MATRÍCULA							
				2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
1	CAUCAIA	23241462	ESCOLA INDÍGENA AMÉLIA DOMINGOS	83	95	106	103	106	128	122	90
1	CAUCAIA	23564067	ESCOLA INDÍGENA DA PONTE					77	99	105	102
1	CAUCAIA	23215682	ESCOLA INDÍGENA TAPEBA DO TRILHO	123	157	153	200	253	246	228	260
1	CAUCAIA	23215674	ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBAS	251	240	185	190	187	189	220	230
1	CAUCAIA	23462353	ESCOLA INDÍGENA MARCELINO ALVES DE MATOS			62	48	101	119	121	91
1	CAUCAIA	23062770	ESCOLA INDÍGENA NARCÍSIO FERREIRA MATOS	56	72	84	75	71	82	81	70
1	CAUCAIA	23235411	ESCOLA INDÍGENA TAPEBA CAPOEIRA	73	55	71	105	139	143	132	151
1	CAUCAIA	23241454	ESCOLA INDÍGENA TAPEBA CAPUAN	117	97	80	69	72	54	57	72
1	CAUCAIA	23244755	ESCOLA INDÍGENA ANAMA TAPEBA							203	179
1	CAUCAIA	23263555	ESCOLA INDÍGENA VILA DOS CACOS	33	39	28	21	25	24	28	33

Fonte: SEDUC/CE

Analisando as matrículas do ano 2007 a 2014, notamos que apesar das dificuldades iniciais, houve um aumento do número de alunos da maioria das escolas diferenciadas, mostrando que a comunidade indígena entende a necessidade de um ensino próprio, do povo para o povo, de índio para índio.

Em 2003, o Conselho de Educação do Ceará – CEC, cria a resolução 382/2003 que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará, que em seu artigo 1º:

Art. 1º – Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento de escola indígena reconhecendo-lhe a condição de escola diferenciada, com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos e comunidades indígenas, à afirmação e à manutenção de sua diversidade étnica.

Atentemos então para o espaço-tempo que foi da iniciação das escolas na década de 90, mais precisamente em meados de 1996, até seu reconhecimento legal pelo Conselho de Educação. Em 2007, constam as primeiras contabilizações de matrículas realizadas e temos até o ano de 2014, o crescimento em números de alunos indígenas que buscam um ensino que reflita suas particularidades e ao mesmo tempo contemple a necessidade do contexto social-político atual.

Mesmo com a falta de agilidade dos setores públicos em contemplar as escolas diferenciadas, há uma demanda forte para a aldeia em manter seus costumes e tradições, o que dentro do ambiente escolar indígena é algo que flui e se mantém como multiplicador dessa cultura. O que dentro da resolução 283/2003, artigo 5º diz:

Art. 5º – A escola indígena gozará das seguintes prerrogativas: a) ter organização própria, autônoma, específica e diferenciada; b) ser concebida e planejada como reflexo das aspirações de cada povo ou comunidades; c) ser intercultural, respeitando a diversidade cultural e linguística dos diversos povos ou comunidades; d) ser comunitária, orientada pela comunidade ou povo a que pertence de acordo com seus princípios, projetos e concepções.

Tudo que consta no artigo 5º é um reflexo da luta e dos anseios da

comunidade em construir um espaço educacional que preserve sua identidade étnica, que fortaleça o movimento de militância e que priorize os aspectos profundos de cada povo, sua espiritualidade, sua construção social, sua tradição, costumes, práticas, território, demandas e organização política. Sem claro, deixar de lado, o conhecimento científico requerido pelo mundo não indígena, não como foi com o ensino jesuíta, que de maneira forçada inseriu o nativo, misturando e matando sua cultura, mas através de uma equidade, equilibrando os saberes adquiridos pelos discentes indígenas e fornecendo ferramentas capazes de nivelar a grande diferença gerada pela má gestão dos recursos e pelo sistema atual.

Brandão (1986) que:

Um índio civilizado é um índio que foi civilizado por um branco civilizador. O artifício do domínio – aquilo que é real sob os disfarces dos encontros de povos e culturas diferentes – é o trabalho de tornar o outro mais igual a mim para colocá-lo melhor a meu serviço. (BRANDÃO, 1986, p.8).

Nesse sentido, a educação convencional não tem o caráter de preservar e fortalecer a identidade e cultura indígena, ao invés de ser um agente inovador, trazia marcas de colonialismo e um falso julgamento de que não existiam mais índios, por isso não haveria necessidade de uma educação voltada para esse aspecto. Dentro da perspectiva intercultural e diferenciada do ensino indígena, as particularidades dos povos podem sim ser assimiladas e transmitidas dentro de conteúdos disciplinares e de componentes curriculares, sendo mais fácil a consolidação desses conhecimentos quando se há uma verdadeira ligação com a realidade de cada comunidade indígena. O Decreto nº 31.057, de 22 de novembro de 2012, renominou as escolas indígenas tirando a palavra Diferenciada de sua nomenclatura, dessa forma todas as escolas Tapebas também sofreram essa alteração. Entendendo que em sua essência a escola indígena já traz aspectos diferenciados, não será preciso constar em seu nome esse termo.

No sentido de uma aprendizagem compartilhada com a comunidade a qual a escola está inserida, é utilizado pelos Tapebas outros espaços como ambientes educadores sendo ele o terreiro sagrado dos paus brancos, localizados na Aldeia Lagoa dos Tapebas. Onde ocorre a maior parte das comemorações tradicionais, as quais destacamos: Feira Cultural Tapeba, Festa da Carnaúba², Casamentos

² A Feira Cultural é um momento importante para o Povo Tapeba, considerando que é um momento de vivências culturais e fortalecimento da espiritualidade, realizado nos dias 18 e 19 de outubro às margens da Lagoa dos Tapebas. A festividade faz parte do calendário sociocultural e político. São três dias dedicados à mostra da cultura através de artesanatos, comidas típicas, desfiles de trajes, danças, exposições, competições de modalidades esportivas específicas e apresentações artísticas realizadas pelas escolas indígenas. No último dia (20 de outubro) é realizada a Festa da Carnaúba, cerimônia dedicada à

Comunitários e Batismos dos Curumins. O inciso 2 do artigo 8 da resolução nº 382/2003 traz o seguinte texto: As atividades curriculares poderão ser estruturadas em épocas diversas do ano civil, respeitando a realidade social, econômica, espiritual e cultural da comunidade ou do povo indígena.

Essa construção de um calendário escolar unificado com as datas importantes da comunidade e utilização de espaços secundários para escolarização fortalece os aspectos tradicionais desse povo.

A Feira Cultural ocorre tradicionalmente todos os anos nos dias 18 e 19 de outubro, sendo sua organização de total responsabilidade das escolas indígenas tapebas, tanto as estaduais como as municipais. Nessa ocasião, os alunos e professores se reúnem para apresentar suas produções culturais, artesanatos, culinárias e trabalhos acadêmicos. Sendo aberta ao público em geral. Realiza-se também os jogos escolares tapebas, com as modalidades tradicionais: Corrida com a Tora, Arco e flecha, Natação, Canoagem, entre outras.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD (BRASIL, 2007, p. 21) explica que:

Assim, a escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas. A escola indígena se caracteriza por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios de comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Dessa forma, a escola e seus profissionais devem ser aliados da comunidade e trabalhar a partir do diálogo e participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão e calendário escolar – o qual deve estar em conformidade às atividades rituais e produtivas do grupo - até os temas e conteúdo do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, os tapebas, ao promoverem eventos que produzem significados espirituais, culturais e escolares, fortalecem cada vez mais sua presença étnica e sua identidade como povo tradicional. A comunidade tem uma ligação de dependência e ao mesmo tempo de sustentação da escola diferenciada. Fazendo com que esses momentos de apropriação cultural sejam experiências não só educadoras, mas de comemoração pelo acesso que às crianças indígenas têm hoje o ensino próprio e específico.

Na sequência da feira cultural temos a festa da Carnaúba, árvore considerada sagrada pelos tapebas, que ocorre no dia 20 de outubro, neste dia tanto a comunidade como a escola se reúne e festeja com toré, rituais e danças ao redor de

uma carnaúba específica dentro do território localizado às margens da Lagoa dos tapebas.

Ao transmitir para seus discentes, seus festejos tradicionais e suas práticas ritualísticas, os tapebas promovem uma educação diversificada e atrativa, que se manifesta dentro dos mais variados lugares e das mais variadas formas. Áreas de plantio e de retomadas de terras tradicionais também são utilizadas como ambientes educacionais.

Imagem 02: Fôlder de divulgação da Feira Cultural 2022



Fonte: Arquivo Pessoal

A construção democrática do currículo trabalhado nas escolas diferenciadas tapebas e seus fazeres pedagógicos se podem ser contempladas na fala de Sacristán (1995):

O currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares (SACRISTÁN, 1995, p. 83).

Por isso a importância de uma educação promovida de um indígena para outro indígena, de um tapeba para outro tapeba. Só eles realmente conhecem as verdadeiras necessidades e anseios que sua comunidade e alunos. Priorizar o que é

necessário para o convívio social equitativo e para um fortalecimento cultural é de suma importância dentro do currículo e do ensino aprendizagem.

Acontecem de forma periódicas as formações voltadas para os professores indígenas fornecidas pela Crede 01 – Maracanaú, mesmo que ainda sejam de uma forma bem geral, esses momentos geram vivências preciosas para os docentes indígenas. Cavalcante apud Sena (2003, p.16) ajuda nossa compreensão:

A formação indígena é constituída com base em dois campos principais. O primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, [...] são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento.

Dentro da Aldeia há momentos de troca de experiências e espaço de diálogos com outros professores, escolas e até mesmo outras etnias. O que ocasiona uma dupla formação continuada: uma que é formal, dentro de um ambiente fechado e gerido por técnicos e docentes que muitas vezes não conhecem o próprio chão da escola. A outra acontece de maneira mais informal, mas nem por isso menos importante através de momentos de interação e planejamento coletivo, onde as 10 escolas se sentam em roda e dialogam sobre suas práticas, currículos, conteúdos e metas a serem atingidas.

No tocante à educação diferenciada indígena, toda forma de aprendizagem que abranja a realidade de sua aldeia é favorável, sendo a que a escola convencional, presa ainda em um sistema de ensino muitas vezes opressor, não tem abertura para uma formação que foque na cultura, identidade e formação social do indivíduo com o sentimento de pertencimento a um grupo específico. Para que haja uma real mudança na educação convencional é necessário que haja:

Espaços para o exercício de um diálogo verdadeiro e tolerante entre índios e não-índios, entre a escola indígena e a escola não-indígena, entre políticas públicas gerais e práticas culturais específicas, é necessário superar impasses e obstáculos, e criar aberturas legais burocráticas e administrativas que possibilitem o exercício da criatividade e da inovação... para que as escolas indígenas sejam um instrumento de autonomia, política e cultural e não mais um instrumento de submissão histórica é o grande desafio do momento. (GRUPIONI, 2001, p. 282-283).

A educação indígena é um instrumento histórico de transformação, dentro do seu primeiro contexto foi usada como forma de catequização e domesticação, mas

ao quebrar paradigmas trouxe aos discentes e docentes indígenas uma educação libertadora. Onde o espaço alfabetizador é desejado e o ensino aprendizagem é consolidado em práticas que refletem a realidade da aldeia.

Comumente os alunos tapebas sofriam com situações relacionadas a preconceitos e situações discriminatórias. Um traço forte do estilo de vida indígena é sua forma de vestir e suas pinturas corporais (grafismo), as quais causavam e eram vistas pela escola convencional como algo símbolo de má índole.

Dentro do ambiente da escola diferenciada, o grafismo indígena cria formas e assume papel educador, sendo símbolo de resistência e identidade. Firmando cada vez mais o espaço conquistado pelo ensino diferenciado. Antes o que era associado a algo ruim, por falta de compreensão e por uma visão preconceituosa, passa a ser arte e forma de expressão cultural, além de ferramenta de alfabetização. “Apenas recentemente a pintura, a arte gráfica e os ornamentos do corpo passaram a ser considerados como material visual que exprime a concepção tribal de uma pessoa humana.” (VELTHEM, 1992, p.13).

Aulas onde a confecção de utensílios de barros e palha, cocás, maracás, colares com semente e a produção de tinta, extraída de uma fruta chamada Jenipapo, para pintura corporal, assim como a produção de mocoioró, bebida derivada do caju e de fermentação natural, são ministradas em componente curriculares específicos para as escolas diferenciadas tapebas. Ainda na resolução 382/2003 encontramos:

Art. 2º – A escola indígena, em sua organização, obedecerá aos seguintes princípios: a) reconhecimento e respeito à diversidade étnica e cultural dos povos e comunidades indígenas; b) valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais; c) valorização e fortalecimento das culturas indígenas; d) diversidade de concepções de ensino e de aprendizagem; e) gestão participativa.

Nas escolas tapebas a presença da liderança comunitária ou ancião dentro do espaço escolar é notório. Suas opiniões e ideias integram o quadro de decisão da gestão escolar. No primeiro momento do processo de escolarização os professores eram submetidos a uma entrevista com essas lideranças, as quais deixavam claro qual o real objetivo e demandas da escola diferenciada.

Atualmente não é realizada mais essa entrevista docente com a liderança, mas ao formular processo seletivo, a Secretaria da Educação promove momentos em que as “lideranças e troncos velhos” participam e muitas vezes, são avaliadores dessas seleções.

A tomada de decisão em conformidade com a comunidade fortalece o vínculo e deixa marcas presente de uma gestão democrática e transparente, ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão democrática envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na melhoria do processo pedagógico. (LÜCK. et al, 2005).

Sobre a escolha dos gestores, ocorre pela eleição dos candidatos aptos que compõem o banco de dados de gestores estaduais para escolas indígenas. Esse processo eleitoral passa por voto secreto de todos os funcionários, professores, alunos e pais da escola, como também pessoas oriundas da aldeia que desejem expressar sua opinião em quem será o diretor escolar. Atendendo ao que diz a resolução 382/2003, artigo 9º do Conselho de Educação: a gestão escolar será definida com o povo ou com a comunidade indígena e terá previsão de mecanismos administrativos que assegurem o caráter democrático e participativo.

Ainda dentro da resolução encontramos no Art. 10 – O gestor escolar, deverá ser professor indígena e possuir a formação prevista no Art. 64 da Lei Federal Nº 9394/96. (Resolução 382/2003). Assegurando que o núcleo gestor tenha em sua totalidade docentes indígenas, nas escolas tapebas, ainda encontramos casos onde um dos componentes da gestão não pertence a etnia, isso acontece pelo fato de não haver pessoas habilitadas para exercer a função conforme pede a legislação vigente. Mas em sua maioria, os gestores são indígenas que vivem na própria comunidade onde a escola está situada.

Outro aspecto relevante é a participação ativa da escola nos movimentos de lutas sociais indígenas. Toda militância, seja ela de cobrança na área da saúde, território, meio ambiente, entre outros, conta com o apoio e presença dos profissionais da educação, dos alunos e pais. Tornando o ato de protestar e cobrar uma prática educacional, levando o aluno a refletir sobre questões sociais e políticas públicas voltadas para os povos originários. “Os movimentos sociais são, portanto, educativos, mais precisamente, ao questionarem as estruturas sociais por meio de suas ações, lutas, organização coletiva.” DALMAGRO (2016, p. 76).

A escola diferenciada difere em vários aspectos da convencional, dentro do cardápio de merenda escolar, encontramos alguns alimentos que pertencem a cultura agrícola dos tapebas, a exemplo: macaxeira, batata, frutas nativas como caju e cajá, o cuscuiz, a tapioca ou beiju feito em pedra, etc.. Lei nº 11.947/2009 – PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar diz:

Art. 12. Os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados pelo nutricionista responsável com utilização de gêneros alimentícios básicos, respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região, na alimentação saudável e adequada.

Com elaboração de cardápios adequados, os discentes tapebas complementam sua alimentação, sendo que algumas famílias ainda sobrevivem da caça de pequenos animais como pebas (espécie de tatu), tejus, preá e da pesca de peixes e mariscos. A escola se torna então, além do espaço de ensino, um lugar de acolhimento.

O trajeto da residência até a escola costuma ser de fácil acesso, pois cada aldeia possui sua própria instituição de ensino. Tende a precisar de transportes escolares, os alunos que iniciam o ensino médio, atualmente apenas três aldeias oferecem essa modalidade, são elas: Lagoas dos Tapebas (El Índios Tapebas), Aldeia do Trilho (El tapeba do Trilho) e Aldeia da Capoeira (El Tapeba Capoeira), as demais localidade contam apenas com educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais.

Dentro do sistema de ensino do Estado, são oferecidas escolas de tempo integral, o que ainda não existe na educação diferenciada, apesar das escolas tapebas terem como unidade mantenedora a Secretaria de Educação do Estado, ainda não alcançaram em totalidade o amparo e suporte devido. Vejamos o que a SEDUC diz sobre as escolas de tempo integral:

A organização da escola em tempo integral é uma estratégia defendida por todos que querem que a educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, deve ser uma política fundamentada na concepção de uma educação que desenvolva na sua integralidade as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano, por meio da ampliação do tempo, espaço e currículo. (SEDUC, 2016, p.2).

Constatamos que a escola de tempo integral tem como objetivos a ampla formação do aluno como indivíduo pensante e crítico. Nessa perspectiva, as escolas diferenciadas tapebas se encaixam na visão de uma formação não só acadêmica, mas também social e indenitária. O que seria de grande vantagem para o ensino indígena Tapeba ser contemplado com esse modelo de funcionamento.

Mesmo sem ter em sua funcionalidade o tempo integral, são desenvolvidas atividades extracurriculares nas dependências da escola e em ambientes utilizados

na comunidade, para que os alunos indígenas tenham uma ampla gama de atividades. Destacamos as aulas de reforço escolar, aulas de laboratório de informática, momento de toke, visita a retomadas rituais de pajelança e encantaria, entre outros, ou seja, "a educação, na sua acepção mais ampla, tem objetivos que ultrapassam o raio de ação da escola" (SOARES, 2007, p. 136).

Caracterizando então a escola indígena tapeba, podemos afirmar que ela é um espaço que não se restringe a um prédio cercado de muros e as salas de aulas cercadas de paredes, ela fosse desse aspecto tradicional e transforma toda a comunidade que a cerca em uma grande instituição de ensino. Abrangendo aspectos educacionais e unindo aspectos culturais.

A participação da comunidade, lideranças e anciãos, fortalecem toda estrutura educacional, dando dimensões de gestão participativa e promovendo uma escola acessível para o diálogo entre seus pares. A presença dos alunos tapebas em eventos sociais evidencia a transmissão do legado de uma luta que não é só de um ou dois indivíduos, mas de uma tribo inteira, que por muito tempo se silenciou diante de questões que a prejudicavam.

A seção seguinte é objeto de construção do currículo indígena diferenciado nas escolas estaduais Tapebas no Município de Caucaia.

4 – O CURRÍCULO INDÍGENA DIFERENCIADO DAS ESCOLAS TAPEBAS

A palavra diferenciada é um adjetivo que de acordo com o dicionário *online* de português significa "Atípico; que se distingue em relação aos demais; que é distinto, diferente", neste contexto próprio a escola diferenciada traz para si uma característica que as escolas convencionais não contêm que é a presença de uma identidade étnica no seu ensino. Mas qual a importância para as comunidades e aldeias indígenas que suas instituições de ensino contemplem essa diversificação em seus componentes curriculares? Essa indagação pode ser respondida pela visão que o indígena tem de seus descendentes:

Educar é fazer o indivíduo viver segundo as normas da tradição (...) Desde cedo, por isso, vemos a criança índia participar do mundo dos adultos no grau em que lhe permite o desenvolvimento físico e psíquico. (SCHADEN, 1976, p.24).

Para a sociedade indígena, a educação não é apenas conhecimento sobre

matérias e conteúdos é também uma maneira de formar a personalidade de suas crianças, passar-lhes então, suas tradições, estilo de vida, cultura, histórico nas escolas diferenciadas.

A princípio, as entidades de ensino recebiam em sua nomenclatura a palavra diferenciada, atualmente compreende-se que por se tratar de uma educação escolar indígena já se subentende que é diferente do ensino tido como convencional.

Essa busca das organizações indigenistas por ensino que fugisse do modelo atual deu-se pelo fato de que em sua grande maioria, as aldeias ficavam longe das escolas, o trajeto das crianças para a escola além de longo era de difícil acesso, muitas vezes, tinham de atravessar rios ou andar por muito tempo em estradas carroçais. Além do mais, ainda havia a questão da aceitação dessas crianças, que por várias ocasiões sofriam preconceitos e discriminações em suas antigas escolas por conta de sua diversidade cultural.

Podemos compreender que o preconceito foi o "pontapé" inicial para a criação do ensino diferenciado, seria mais atrativo para as crianças indígenas permanecerem em suas aldeias e comunidade, praticarem seus rituais, sua religiosidade, sua cultura e suas tradições. As escolas surgem como um ambiente que é uma extensão da própria aldeia, um verdadeiro segundo lar. Onde os alunos além de aprenderem português, matemática e outras disciplinas, teriam oportunidade de se expressarem sem repreensão, não precisariam mudar nada de suas vidas e práticas, e nem seriam forçadas a se encaixarem nos padrões definidos pela sociedade atual.

Na visão do padre Bartolomeu Meliá a educação indígena é:

A educação indígena é certamente outra. Ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio, a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. (...) a educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura. (MELIÁ, 1979.p.17).

Percebemos na fala de Meliá que a educação diferenciada engloba um mundo maior do que compreendemos como ensino, existe uma expectativa na construção desse aluno indígena em relação a aldeia, de certa forma cria-se um conflito entre o que a sociedade atual oferece e seus costumes. Porque no início, identificar-se como indígena era algo constrangedor, mas com a escola diferenciada esses

sentimentos de pertencimento a um povo são preservados.

Ao tratarmos de currículo percebemos várias concepções, mas compreendemo-lo como o que compõem o “todo” do fazer escolar, ele está desde sala de aula até os lugares sagrados dos povos indígenas, sendo construído e adaptado de acordo com cada realidade, cada comunidade, cada povo e aldeia. Para Santos e Paraíso (1996, p 82-84) o currículo pode ser:

Currículo Formal: plano e propostas que são executadas no fazer acontecer escolar. -Currículo em ação: atividades que acontecem nas escolas e dentro das salas de aulas. -Currículo oculto: regras, normas e experiências que são estabelecidas em salas de aula.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

A incorporação, à escola, dos "conhecimentos étnicos", sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios e seus assessores vêm chamando de uma pedagogia indígena, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena. (BRASIL, 1998. p. 65)

A construção de um currículo específico e diferenciado parte então da necessidade da comunidade escolar de incorporar saberes e tradições de seu povo, interligando e favorecendo a interdisciplinaridade, tornando conteúdos matemáticos ou literários adaptáveis à sua realidade, trazendo uma nova linguagem didática onde a cultura acrescentar ao ensino e enriquece a aprendizagem, fortalecendo a identidade de cada povo.

Nesta condição para que haja um ensino diferenciado é preciso que os currículos também contemplem certas especificidades das comunidades indígenas. Não existe atualmente um modelo global de currículo indígena, porque cada etnia, tribo, comunidade e aldeia têm uma maneira própria de viver, e no ensino diferenciado o que deve ser contemplado é o sistema de individual de cada aldeia.

Existe uma necessidade de trabalhar o conteúdo escolar de tal forma que se contemplem e integrem as diferenças culturais, as diferentes visões do mundo e as experiências históricas que ajudam na construção de valores sociais. Nesta perspectiva as diferenças são entendidas como importantes e não como ameaças (CAMARGO e ALBUQUERQUE, 2003, p. 361).

Nesse ponto vimos que a inserção da diversidade no currículo visa uma construção de conteúdos e práticas pedagógicas que sobretudo respeitam os valores transmitidos de uma geração para outra. E que isso está longe de algo ruim para a educação, mas sim é mais um passo para uma formação integral do aluno.

Existe então um diálogo entre escola e aldeia para construção participativa desse currículo, gerando, portanto, uma ação em que o currículo diferenciado crie uma ponte para as relações do conhecimento escolar convencional - científico e dinâmica da cultura ali presente. Ao tratar desse assunto percebemos a complexidade de adaptar o currículo escolar vigente para o currículo diferenciado que é necessário. Esse processo pedagógico só pode ser construído pelos próprios indígenas,

pois a construção do currículo diferenciado está atrelada à prática das aldeias onde estão inseridas essas escolas diferenciadas. Ferreira nos aponta a seguinte reflexão:

A educação indígena inclui tudo aquilo que somos e temos, materiais e espirituais. Muitos bens de uma etnia só são visíveis para os membros de sua etnia. Neste sentido uma autêntica educação indígena só poderá ser realizada pelos próprios indígenas da mesma etnia (FERREIRA, 2007, p. 159).

Então cada contribuição pedagógica deve partir do próprio corpo escolar indígena, trazendo o que deve ou não fazer parte dessa abrangência de diferenciação. É importante enfatizar que a construção de um currículo diferenciado mantém um foco de continuidade ao processo de educação indígena, fazendo a comunidade participante desse contexto.

Apesar dos vários avanços na área educacional diferenciada indígena, ainda existem dificuldades enfrentadas para executar e inserir uma identidade cultural no currículo escolar, fazendo desse modelo de currículo específico uma realidade às vezes considerada distante pelo desafio de sua construção.

As escolas indígenas tapebas de Caucaia surgem como um escape para as crianças tapebas, que moravam longe das demais escolas e sofriam com o preconceito por parte de professores, alunos e a comunidade não-indígena, os quais lhe chamavam de “comedores de carniça”, “bacurim” e “pernas de pau”. De modo que esse histórico de perseguição levou as lideranças a organizarem suas próprias instituições de ensino. A criação então desse currículo diferenciado vem também desse histórico de perseguição e preconceito.

A presença dos tapebas na região de Caucaia é caracterizada pela ocorrência de conflitos ligados a situações de preconceito. Tais situações marcam, decisivamente a trajetória histórica do grupo, apresentando-se, na memória dos índios, como cenas que colocam em primeiro plano as relações de poder entre regionais e suas comunidades. (NASCIMENTO, 2009, p.43.)

Mesmo que “velado” e “encoberto” ainda existe preconceito em relação às aldeias tapebas, muitas crianças chegaram a negar sua cultura e sua descendência

com medo de ser perseguidas por conta disso. Com a instituição das escolas diferenciadas e a elaboração do currículo específico tem se conseguido a quebra desse paradigma. Outro problema enfrentado é a falta de aceitação desse ensino.

Até hoje, as escolas indígenas no Ceará enfrentam problemas relacionados a sua aceitação ou legitimação. Sua inserção no contexto de etnogêneses reflete os conflitos inerentes às interações sociais decorrente desse processo. Sendo assim, num cenário de disputas a escola procura afirmar sua legitimidade entre os autores internos (índios) e externos (não-índios). (NASCIMENTO, 2009, p.88).

Daí a importância de um currículo fortalecido, que contemple e consiga vincular os conteúdos propostos para cada faixa etária e modalidade de ensino junto com os conteúdos importantes para aquele povo, a língua, a espiritualidade, a terra, terreiros sagrados, rituais, lendas e contos, formas de sobrevivência. Unir esses dois “mundos” em um currículo torna-se uma das etapas mais complexas de sua estruturação. A busca pela credibilidade e aceitação por parte da comunidade não-indígena, por uma equidade de ensino, por maiores oportunidades de trabalho e por um retorno para aldeia são pontos relevantes na sua luta por uma educação indígena diferenciada de qualidade.

A adaptação do currículo para acompanhar movimentos e manifestações como: colheitas, festas cerimoniais, datas importantes, jogos e feiras culturais. Também se faz necessário, pois só através de currículo diferenciado e específico que permitiria intervenções em calendários escolares que muitas vezes já vem pré-definidos.

Há, também, um respeito à ordenação geral do tempo que rege mais amplamente sua comunidade indígena: as atividades de concentração e dispersão (viagens, caçadas coletivas), as atividades agrícolas, os mutirões, os ciclos rituais e cerimoniais. (BRASIL, 1998, p 75)

A Lei de diretrizes e bases da educação, LDB 9394/96 assegura organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (LDB, art.28), essas alterações e modificações são necessárias para a sobrevivência da identidade indígena dentro do contexto de educação escolar, sem elas as escolas diferenciadas estariam no mesmo patamar das escolas convencionais, não agregando e fortalecendo a cultura originária dos povo Tapeba.

Sabemos que mesmo com todo o investimento cultural no âmbito escolar, as escolas indígenas tapebas não deixam de lado os conhecimentos e a aprendizagem

de conteúdos que devem ser aprendidos na escola, ao contrário, aliando seus saberes a esses conteúdos eles conseguem efetivar o processo ensino aprendizagem a seus alunos.

4.1 DIFICULDADES E ENTRAVES DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DIFERENCIADO INDÍGENA TAPEBA

Na visão de muitos a escola seria um lugar para o índio aprender os conhecimentos do mundo dos “brancos”, logo generalizando, ela deveria civilizar os nativos Temos então um dos principais entraves e vários questionamentos surgem:

Seria a escola a ponta de lança mais aguda do mundo dos brancos no mundo indígena e que decretaria assim a derrota decisiva e irreversível dos modos nativos de aprendizado e subjetivação? Ou, numa perspectiva, digamos otimista, poderia ser a escola indígena um modo ou local predominante onde se produz relação e troca entre o mundo dos brancos e o mundo indígena? Seria possível pensar a educação “indígena” como um meio efetivo para produzir a indigenização da modernidade? (QUEIROZ, 2011, p. 146).

Nesse contexto, o currículo diferenciado será de suma importância para sanar indagações sobre a eficácia das escolas indígenas diferenciadas. Efetivando um currículo próprio e específico logo a escola seria sim a ponta de lança afiada lançada não nas comunidades indígenas, e sim na sociedade “branca e elitista” atual. Apesar de que “estudiosos do assunto (antropólogos, educadores, linguistas) sustentam que a educação indígena não tem como escapar de sua lógica civilizacional e ocidentalizante” (QUEIROZ, 2011, p. 146). A utilização da Educação para colonização ainda é presente no contexto atual.

No currículo diferenciado a união de saberes e vivências diferentes servirão não para colonizar ou domesticar, mas sim para consolidar o pensamento de uma educação diferenciada e equitativa. A escola ocidental é reconstruída e ressignificada quando tomada sob o controle da lógica indígena. “Outros apostam ainda na possibilidade de que estas duas lógicas possam conviver lado a lado ou uma interagindo e influenciando a outra.” (QUEIROZ, 2011, p 147).

Essa interação proporciona aos discentes indígenas experiências dentro e fora da aldeia, que com concordância com o currículo diferenciado específico de cada tribo, mostra ao aluno que não é preciso negar suas origens para adaptar-se ao mundo não indígena, e que seus conhecimentos tribais podem sim trazer benefícios

dentro da perspectiva educacional.

No mundo de cá, só posso pensar a partir do sujeito pensante e auto-suficiente ou em vias de tornar-se auto-suficiente, no mundo de lá (dos índios) eu só posso ser alguém ou alguma pessoa de forma precária (jamais acabada) e mesmo assim associado a outro alguém ou outra pessoa. (QUEIROZ, 2011, p. 148).

O sentido de pertencimento e correlação existente na população indígena ultrapassa as demandas de individualidade ocidental. Trabalhando então dentro da perspectiva educacional, esse sentimento de pertencimento ao grupo tende a despertar o retorno do conhecimento de escolarização adquirido para dentro da Aldeia. Sendo o currículo diferenciado instrumento de propagação dessas ideias.

Outra dificuldade seria o que deve conter como saberes dentro do currículo específico indígena? O que os povos originários precisam “aprender” e o que necessitam repassar aos seus discentes? Vejamos o que (QUEIROZ, 2011) diz:

Já do ponto de vista da atuação missionária católica, imbuída de uma revisão de suas próprias práticas de catequese dos indígenas desde do período colonial, rivalizando na região com o método empregado pelos evangélicos, tratava-se antes de tudo de “alfabetizar” na escola bilíngue como instrumento e arma na luta contra o poder dos brancos, sem esquecer a língua indígena, e, ao mesmo tempo, como meio para o resgate da própria cultura, isto é, a organização de festas, cantos e danças. (QUEIROZ, 2011, p. 150).

A catequese e/ou a evangelização dos povos indígenas, persiste nos dias de hoje, ainda abrangendo a escolarização, a grosso modo, os “missionários”, já não buscam tanto a domesticação ou inserção do indígena à sociedade branca, a adesão de seus valores religiosos já basta, não que isso não seja uma questão negativa. Tratando então currículo diferenciado, este deve conter elementos pertencentes a cultura a qual o povo/tribo pertence: festas, cantos, danças, manifestações espirituais, englobam assuntos do currículo específico indígena.

Nos tapebas, essas discussões sobre a temática contida no currículo escolar, ocorrem dentro das reuniões de planejamento coletivo e em segundo plano junto com a superintendência da Crede 01, responsável pelas escolas dessa região. O órgão público por sua vez analisa as demandas e repassa à SEDUC que se posiciona favorável ou não. Elencamos mais uma dificuldade na construção do currículo, a falta de autonomia das escolas em traçar suas metas sem que sejam analisadas por técnicos que muitas vezes, não conhecem a aldeia e própria etnia de perto.

No Brasil, “os povos indígenas, primeiramente nas escolas jesuítas, mais

tarde nas escolas públicas, viram-se constrangidos por tentativas de fazê-los esquecer de sua língua, religião e cultura.” (SILVA, 2011, p. 20). Ao analisar o que é necessário ou não para o currículo indígena, a SEDUC seleciona o que para ela serve como ensino, deixando escapar o que os tapebas realmente anseiam.

Esperava-se que esquecessem sua cultura, “a ponto de adotar o cristianismo e rejeitar hábitos, costumes, arquitetura de seus povos, passando então a preferir o jeito português, dito “mais civilizado”. (SILVA, 2011, p. 20). O poder de decisão final que deveria ser de toda a aldeia vem então de um órgão público que regulamenta o que é certo ou não, o que se aprende e o que se deixa de lado. Na expectativa de fazer das aldeias lugares considerados civilizados e de levar o ensino que o Estado acredita que deva servir ao indígena Tapeba.

Ainda no contexto de problemas para consolidar um currículo próprio, a comunicação escrita e oral da aldeia tapeba, torna-se uma ferramenta de propagação de ideias. A escola diferenciada deve em sua essência fugir dessa figura de transmissão ocidental, sendo capaz de fortalecer através do currículo específico a identidade do aluno indígena. Segundo Franchetto:

Aquilo que se ensina nas cartilhas extrapola a conversão dos sons em símbolos (grafia) e cria textos que, adaptados ao universo simbólico do grupo, vão na verdade criar uma nova língua, uma nova fórmula de viverem e expressarem sua vida [...] Cria-se, portanto, com a “língua falada na escola”, uma nova categoria, um novo padrão de comunicação. É na figura do professor-missionário da aldeia que se garantirá o repasse de uma ideologia da sociedade ocidental, cristã, em busca de salvação. (FRANCHETTO, 2008, p. 42).

Por isso a importância do professor da escola diferenciada ser indígena, Art. 14 – A atividade docente na escola indígena será exercida, preferencialmente, por professor oriundo da etnia. (Resolução 382/2003). Para que não haja desvirtuação do que realmente deve ser ensinado na escola indígena.

O repasse dos costumes, práticas, rituais, cerimônias e tradições deve ser incorporado de forma educadora dentro do ambiente escolar. Uma das principais funções do currículo é consolidar e condicionar a apropriação dessa lógica nativa aos discentes, sem descaracterizar a cultura, mas fortalecendo os vínculos de pertencimento identitário. Weber, 2006, diz sobre a escola indígena:

Ela é apropriada de acordo com uma lógica nativa, ainda que transformada; por outro lado, aquilo que fazia parte de uma cultura indígena e estava em vias de desaparecimento – cantos, narrativas míticas – é capturada pela escola e passa a existir em uma nova modalidade. (WEBER, 2006, p. 219).

Os tapebas acharam como alternativa, não só de educar seus filhos longe do preconceito e das situações de racismo, mas também de repassar suas principais memórias, valores e costumes através da escola diferenciada, ressaltando que não basta ter em sua nomenclatura a palavra “Escola Indígena”, sua visão de educação, sua estruturação e caracterização, sua essência deve conter os valores sagrados de seu povo. Migrando então tudo para o currículo específico e diferenciado, que é o núcleo de sustentação de todo ensino aprendizagem dos povos originários.

A falta de material específico é outra dificuldade para os tapebas, já que os livros enviados para a escola (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD), não contém em seus componentes curriculares segmentos de conteúdos diversificados para a etnia ou para os indígenas em geral, sendo que ainda são utilizados livros de História que retratam os índios apenas na chegada dos portugueses ao Brasil, deixando uma lacuna sobre o que vem acontecer depois com os povos originários.

Esta forma de se estudar os povos indígenas também perpetua uma concepção excludente, uma vez que cria a ideia de que o problema indígena é étnico, isto é, é fruto da “natural inaptidão” desses povos em se adaptar aos padrões da sociedade ocidental. (LAMAS; VICENTE & MAYRINK, 2016, p. 133).

Na fala dos autores, percebemos que o ponto de vista de se estudar vem de uma classe dominante, que exclui e rotula o indígena como sendo incapaz de se adaptar aos padrões pré-estabelecidos, deixando notório que a história e os demais conteúdos não precisam apresentar o índio como sujeito ativo, apenas justificar sua ausência já basta.

O eurocentrismo e o pensamento elitista caracterizam o índio como sendo vagabundo, desocupado e preguiçoso. Porém:

Reconhecer a necessidade de se levar em conta a realidade e a história das nações indígenas brasileiras encontra-se em consonância com os objetivos mais amplos e mais urgentes de uma sociedade democrática em seu sentido mais maduro, isto é, na capacidade de reconhecer e aceitar as diferenças entendendo-as como parte da pluralidade humana. Em outros termos, o discurso hegemônico ainda não foi capaz de soterrar completamente a complexidade das identidades étnico-sociais brasileira. (LAMAS; VICENTE & MAYRINK, 2016, p. 135).

Trabalhar com materiais didáticos que são formulados por professores, lideranças e anciãos tapebas para discentes tapebas, é uma urgência que deve ser atendida pelos órgãos responsáveis. Não só a disciplina de história, mas as demais devem conter conteúdos próprios sobre a cultura e povos indígenas, ressaltando sua participação na construção de nossa nação e agindo de forma interdisciplinar.

Ao pensarem em currículo específico, diferenciado e indígena e na sua concepção como ferramenta de preservação cultural, fortalecimento étnico e aprendizagem significativa, os tapebas consolidam com maestria esta questão. Mesmo com toda dificuldade encontrada durante o percurso e aplicação de temáticas que vão ao encontro com suas raízes étnicas, a superação para continuar um ensino diferenciado para seus alunos é percebida.

As avaliações externas (SPAECE, PROVA BRASIL, SAEB, etc.)³ são outros entraves dentro da perspectiva de um currículo diferenciado. Nos descritores gerados para cada seriação que essas modalidades de avaliações são aplicadas, não se encontram nenhum vestígios de conteúdo diversificado. Acaba gerando dentro das escolas uma dupla preparação: uma voltada para formação identitária e escolarização dos curumins, a outra em conteúdo sem significado real para o aluno, mas gera ônus e classificação em níveis de acordo com a meta que cada escola alcança. Vejamos o pensamento a seguir:

A adoção de certos dispositivos de avaliação externa (sobretudo os que são baseados em indicadores quantificáveis e mensuráveis) não contribuirá para a tão propagandeada melhoria da qualidade do ensino, representando antes um retrocesso político e educacional injustificável quando comparado com os progressos científicos e epistemológicos que têm vindo a conduzir a avaliação para perspectivas antipositivistas, mais complexas, pluralistas, democráticas e objetivas (AFONSO. 2007, p. 20).

A avaliação em si, não é o “monstro” ou objeto de tortura, muito menos se torna eficaz quando usada sem o consenso do corpo escolar. A linguagem muitas vezes rebuscada encontrada nas situações apresentadas na avaliação externa, confunde e até em alguns casos é desconhecida pelo discente, que por fim acabam errando por não ter uma pré-ciência do vocábulo utilizado.

Conceitos como a etnomatemática e variações de palavras com uso do regionalismo ou até mesmo em tupi-guarani ou nheengatu, não fazem parte do rol de questões abordadas nas avaliações externas. O que dificulta a implantação do currículo específico em séries avaliadas. AtaiDES; de Sousa & Silva diz:

Essas avaliações externas passam a orientar o que ensinar e como ensinar, gerando uma alienação e engessamento do fazer pedagógico, isto significa, que as escolas se submetem ao controle externo e abrem mão de sua autonomia (liberdade pedagógica e liberdade de conteúdo), porque tem que seguir um pacote padrão. (ATAIDES; DE SOUSA; SILVA, 2019, p. 8).

³ O Governo do estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), implementou desde de 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, caracterizada como uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala. Tem por objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos

Autonomia é algo pertinaz ao falar, construir e implantar um currículo específico e diferenciado. No processo avaliativo, mesmo se tratando de uma avaliação externa, deve-se contemplar e conceber componentes interculturais e interdisciplinares, principalmente quando direcionada a uma escola indígena.

Ainda que existam percalços, lacunas, dificuldades e situações problemas, há uma priorização dos conteúdos diferenciados, por parte da comunidade/aldeia, dos professores e da gestão escolar, que trabalham de forma unificada, proporcionando aos alunos indígenas uma educação específica e diferenciada.

4.2 A IDENTIDADE CULTURAL PRESENTE NO CURRÍCULO DIFERENCIADO INDÍGENA

No sentido mais amplo identidade cultural é um conjunto híbrido e maleável de elementos que formam a cultura identitária de um povo, ou seja, que fazem com que um povo se reconheça enquanto agrupamento cultural que se distingue dos outros. Dentro da escola diferenciada e principalmente dentro do currículo específico indígena, a cultura está “enraizada”, fortificando as bases e servindo de alicerce para construção do ensino indígena Tapeba.

Um dos traços marcantes dessa presença cultural é a figura do professor indígena, que desempenha não só funções de ensino, mas também papel de liderança e militância dentro da aldeia Tapeba. Mesmo que ocupe dupla função cada papel está definido e a presença de uma hierarquia é notória. Sobre isso vejamos o que diz Queiroz, 2011:

Não há dúvida de que, neste processo, há uma grande transformação do mundo vivido e logo, pensado por esses indígenas: um professor (indígena) jamais pode ocupar o lugar do xamã, pode, no máximo, aproximar-se de duas funções de contato com a alteridade e de contato com o mundo exterior carregado de outras técnicas e pensamentos. (QUEIROZ, 2011, p. 153).

Obviamente, o professor indígena ocupa o papel de liderança tanto dentro da escola como dentro da aldeia, mas os cargos de chefia (cacique, pajé, xamã) ainda tem seu espaço de valor e respeito comunitário. Nesse contexto, não há discussões, cada um respeita o limite estabelecido para si.

Outro aspecto que sinaliza a cultura presente dentro do currículo escolar indígena é que mesmo que ela ocorra dentro de um espaço fechado, a transmissão

de saberes ancestrais transpõe e ressignifica os assuntos. (QUEIROZ, 2011):

E, temos certeza, neste deslocamento, da aldeia para a sala de aula ou auditório de uma universidade, alguma coisa do passado persiste, alguma coisa daquilo que não se diz, a não ser no contexto ritual, teima estar presente nesta nova lógica do conhecimento e do saber, ainda que venha sob o rótulo de arte (nem falo de ciência). (QUEIROZ, 2011, p. 154).

A presença cultural dentro do ambiente educacional, seja ele dentro ou fora de aldeia, desperta os sentimentos ritualísticos e propícios à construção da educação específica.

As concepções de movimentos sociais dentro do ensino aprendizagem dos tapebas, são notadas em seu currículo diferenciado, que por vezes, abordam questões porque esses momentos de militância são importantes para os indígenas. “A escrita e a escola tornam-se fonte e vetor de transformação das sociedades indígenas e, ao mesmo tempo, contribuem para reproduzir um arranjo sócio-político-cultural que nada mais é que sua continuação por outros meios.” (QUEIROZ, 2011, p. 158)

O fortalecimento dos movimentos sócio-político-cultural está dentro do currículo escolar diferenciado, pois a formação de futuras lideranças é papel e dever do ambiente educador. A transformação do anseio pela “luta” e o direito à terra se completa no ensino aprendizagem, que equilibra a necessidade da aldeia ao ensino do conhecimento convencional.

Na formulação do currículo diferenciado tapeba, várias esferas são observadas, sendo que “são postulados os saberes tradicionais como ponto de partida. Hoje a presença da escola nas aldeias é um aparato indispensável, é o lugar onde se reelabora a antiga sociedade.” (QUEIROZ, 2011, p. 160).

Desde o período colonial, a igreja trabalha juntamente com escola, essa união tem como objetivo maior a catequização ou uma inserção forçada à comunidade branca. Dentro da escola diferenciada, a educação e o currículo são pensados como instrumentos de fortalecimento de tradição e cultura, onde o aluno indígena não só aprende as ciências, mas transmite os ensinamentos ancestrais.

Sendo a escola indígena uma porta de acesso para os conhecimentos vinculados à cultura e tradição, o currículo diferenciado seria a “maçaneta” dessa porta, tornando então, o discente indígena apto para vivenciar experiências entre esses dois universos (índio e não-índio). A instituição de ensino diferenciado visa à equidade como forma de garantir a sobrevivência dos saberes ancestrais e a

conquista do espaço na sociedade branca.

De acordo com (QUEIROZ, 2011, p. 162):

Arrisco-me apenas a dizer que o que aqueles índios buscavam com a escola dos brancos para os índios não era propriamente um tipo de conhecimento (sobre o mundo dos humanos e o mundo das coisas), mas um tipo de relação com o mundo dos brancos portadores de técnicas e discursos políticos “poderosos” e, assim, buscavam usar a arma do inimigo a seu favor. Os indígenas pelo bem e pelo mal estavam tentando assimilar, compreender e participar.

Usando a educação como arma de combater os diversos ataques sofridos pela população Tapeba e assim através do currículo específico, vincular valores tribais com conhecimentos convencionais. Conciliando conceitos e fortificados ideais de uma população em busca de direitos.

No mundo atual, os indígenas mantêm os ensinamentos de seus antepassados, mas ainda não dominam o conhecimento e a tecnologia dos brancos, e, por isso, por eles seriam dominados. A forma de superar tal situação seria pela aquisição da escola e de seus conhecimentos. (QUEIROZ, 2011, p. 168).

Na atualidade, o espaço escolar diferenciado, abrange aspectos de cada povo ao mesmo tempo em que insere o discente indígena no conhecimento científico requerido pelo sistema. O currículo entra como ferramenta de concretização dessas ações. Gerando o equilíbrio necessário para que situações de “dominação” ou “colonização” não sejam perpetuadas.

Englobando aspectos profundos da sociedade indígena, o currículo abre parênteses para o conhecimento dos “troncos velhos” e lideranças indígenas, que querem que a escola sirva também para “reproduzir e produzir” a cultura indígena.” (QUEIROZ, 2011, p. 169). Deixando a demanda aos professores tapebas sobre essas questões, “esses por sua vez, tem uma atitude arriscada e ousada: cursar o ensino superior, retornar para sua aldeia e escola, resgatar sua tradição, suas festas.” (QUEIROZ, 2011, p.170):

Eis o dilema da presente educação indígena: preservar e transformar, respeitar o conhecimento dos velhos e adquirir novos conhecimentos, ou, em outras palavras, preparar-se para um novo ciclo (o que implica adquirir conhecimento do exterior, transforma-se) e, ao mesmo tempo, não abrir mão do conhecimento dos antigos, o saber tradicional.

O ethos originário, os saberes ancestrais, tradições, o conhecimento, são inseridos dentro do currículo específico indígena, preparando-se então para um novo ciclo, onde o ancestralismo presente nas aldeias permeia o ensino prestado nas paredes das salas de aulas. Esses novos conhecimentos serão canais não de

imposição, mas de construção e ligação de saberes, sem perder a essência tribal.

Ao formularem seus currículos, os tapebas atualizam anualmente os conhecimentos, aspectos e saberes que serão trabalhados dentro da escola diferenciada. Contando como base legal, o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas – RCNEI, que fundamenta e dá amparo legal para o currículo específico.

Espera-se, assim, que este documento possa servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar. Nesse sentido, o Referencial aqui apresentado tem função formativa e não normativa. Ele pretende, como já foi dito, fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas. (RCNEI, 1998, p.13)

Seguindo o padrão de um guia, o RCNEI das escolas indígenas é utilizado em formações, planejamento e para referendar o currículo. Trazendo discussões acerca de metodologias ativas que acontecem nas mais diversas aldeias e tribos brasileiras.

Com a formulação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, esperava-se um maior assistencialismo para implementação do currículo diferenciado, mas ao invés temos:

A BNCC revisada deixa de lado, de fato, as conquistas dos povos indígenas brasileiros no campo da educação nas últimas décadas. Tais conquistas fazem parte do repertório das universidades brasileiras que debatem a questão. Os cursos de Educação Intercultural Indígena, organizados nas duas últimas décadas em atendimento a legislação vigente, é um dos exemplos, e contribui para a construção de uma nova base epistêmica responsável, entre outras coisas, pela formulação e proposição de novas políticas públicas de educação para a diversidade. (NAZARENO, 2018, p. 56).

Em quantos temas de raízes eurocêntricas ganham destaques na Base comum, questões de relevâncias para os povos indígenas e seus currículos específicos mais uma vez, ficam de lado:

As revisões curriculares ocorreram de maneira a demonstrar que as discussões em torno da Base revelam disputas, diálogos, conflitos e consensos entre os grupos sociais representativos da sociedade brasileira resultando, em muitos casos, na permanência de estruturas de pensamentos “tradicionais”. (NAZARENO, 2018, p. 57).

Não há um verdadeiro interesse das classes dominantes em um ensino pautado na cultura e identidade dos povos indígenas. Sendo que na maioria dos casos, os documentos formulados como Base Comum e outros modelos de

Currículo expressam a visão da classe dominante. As marcas do colonialismo ainda são presentes nas formas de ensinar e nas tendências pedagógicas adotadas como “corretas”, a estrutura de um currículo específico difere em vários aspectos dos que estão sendo postulados. Esse currículo indígena “apontam ainda para mudanças nos modos como a educação não-indígena pode tratar da diferença e da diversidade.” (NAZARENO, 2018, p. 56).

Sancionada em 2003, a Lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em toda a rede básica de educação brasileira. Foi alterada cinco anos após para a Lei 11.645/2008 que inclui a obrigatoriedade do estudo não apenas da História e Cultura Afro-Brasileira, mas também História e Cultura Indígena do país. Sendo então essa legislação importante para fomentar diversas questões sobre o currículo diferenciado.

Na prática elas deveriam impulsionar movimentos dentro da escola como de preparo de materiais didáticos específicos e também no ensino dos componentes curriculares não só de escolas indígenas como também de escolas convencionais.

Observemos o que as respectivas leis dizem:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008).

Existe então um amparo legal para discussões acerca de um currículo que contenha questões relacionadas à cultura indígena. Apesar de que no primeiro momento apenas conteúdos afro-brasileiros foram contemplados, vê-se que alguns anos depois a questão do currículo indígena vem acrescentar e completar de forma significativa essa lei.

A força que o currículo específico ganha, não só de seus responsáveis, mas também das legislações e documentos vigentes, ainda não é o bastante para formalizar de maneira concreta todos os aspectos que servem para construção dessa organização curricular diferenciada. Sendo necessários ainda uma conscientização e um processo de descolonização para que o currículo indígena chegue a sua totalidade. Vejamos o que diz Nazareno (2018) sobre esses aspectos legais e documentais sobre o currículo indígena:

Que cumpram a função de democratizar a educação escolar indígena ao dar continuidade às conquistas dos direitos indígenas e permitir que a realidade sociolinguística e os projetos societários de cada povo sejam contemplados em sua particularidade em detrimento da supervalorização da língua portuguesa e, conseqüentemente, dos preconceitos advindos com a hierarquização de saberes. (NAZARENO, 2018, p. 40).

Uma proposta de educação com equidade é a principal fonte para se chegar ao currículo diferenciado indígena. Somente com a quebra dessa hierarquização de conhecimentos, onde o eurocentrismo e colonialismo estão presentes nas formas de educação é que teríamos uma sentença positiva em relação ao ensino diferenciado.

4.3 A IDENTIDADE CULTURAL PRESENTE NO CURRÍCULO DIFERENCIADO INDÍGENA – EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Em sentido amplo, a educação infantil é o período que compreende os níveis de infantil II ao infantil V, sendo a primeira formação educacional da criança. Nesse espaço de tempo, a aprendizagem é voltada para que as crianças se desenvolvam de forma integral, vivenciando experiências e práticas que possibilitem um maior aproveitamento do ensino. Na Constituição Federal de 1988 temos: Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Mesmo sendo um dever do estado assegurar o acesso à educação infantil, dentro da perspectiva da educação indígena não é obrigatório essa modalidade. Vejamos:

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. § 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola. (BRASIL, 2012).

Dentro das 10 escolas tapebas, a educação infantil é ofertada e estimulada, a população indígena tapeba entende que nessa faixa etária as crianças precisam desenvolver capacidades cognitivas, emocionais, sociais e psicomotoras específicas, que somente na unidade escolar poderão ter o devido atendimento. Sendo ofertadas duas disciplinas para essa modalidade de ensino: saberes e experiências de aprendizagens e interação e conhecimento das manifestações e das tradições culturais indígenas cearense e brasileiras e espiritualidade.

Além dos componentes ofertados há também o espaço para a construção cultural e identitária, que ocorre através de projetos e festividades. Sendo o currículo diferenciado flexível para trabalhar esses aspectos na infância. Então:

O Currículo, portanto, não pode ser entendido e trabalhado como um simples conglomerado de disciplinas isoladas. É preciso transcender esse modelo reprodutivista de organização curricular para se adequar às necessidades da atual sociedade (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO 2012, p. 95).

Transcender seria então a palavra-chave para o currículo diferenciado indígenas nas turmas de educação infantil, onde se trabalham conceitos e símbolos para alicerçar o perfil do discente indígena de um sujeito pertencente a um grupo étnico e que com responsabilidades sócio-políticas voltadas para a comunidade indígena.

Os docentes Tapebas alinham seus pensamentos sobre os componentes ofertados para educação infantil e programam suas próprias demandas, como por exemplo, a disciplina de expressão corporal, que traz em si objetivos de trabalhar não só a psicomotricidade, mas também a importância das danças tradicionais e os movimentos de roda de toré. Nesse sentido Soares (2011) afirma:

Participação propriamente dita é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É nesse sentido que a escola deve aprimorar a sua ação, e, para que isso ocorra, alguns pressupostos são necessários; incentivar os momentos coletivos de reflexão sobre

os rumos da escola, diálogo permanente, estímulo a que todos participem, não somente ouvindo, mas principalmente falando, comentando, dando sua parcela de contribuição aos momentos organizados coletivamente (SOARES, 2011, p. 117).

O engajamento da comunidade tapeba, nesses momentos de construção do currículo dos curumins é presente e real, sendo muitas vezes requerido pelas lideranças, espaços de reflexão, quando se vê a necessidade de mudança nas bases trabalhadas. O currículo, não só o diferenciado, deve ser construído de diálogos e participação coletiva de seus pares, ofertando disciplinas que tenham significado real para aprendizagem dos alunos.

Na modalidade do Ensino Fundamental anos iniciais (1º ano ao 5º ano) além das disciplinas de português, matemática, ciências, história e geografia que pertencem a Base Comum, tem-se a disciplina de Arte e Cultura Indígena, pertencente a parte diversificada, esse componente curricular compreende 07 horas aulas semanais dos discente tapebas. Englobando subcategorias: Expressão Corporal, Espiritualidade Indígena, Cultura e Artes, na fala de Silva; Borges (2019), encontramos:

É preciso compreender que esse modelo educacional possui uma função social de suma importância para as comunidades indígenas e a sociedade como um todo, que é contribuir para uma vida ressignificada, concedendo aos indígenas uma maneira de ensinar, ler, escrever e principalmente, contar sua própria história à sociedade não indígena, defendendo suas causas, seus direitos e, promovendo assim, a interculturalidade (SILVA; BORGES, 2019, p. 348).

No tocante ao que é realmente preciso, ainda é pouco o tempo que o “currículo do sistema” estadual oferece aos tapebas, sendo necessário que a interdisciplinaridade e interculturalidade sejam métodos ativos de ensinar os discentes indígenas, para tal compreendemos que “realizar seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e necessidades imediatas e futuras. Seria, de fato, a tentativa concreta de transformar a “educação escolar para o índio” em “educação escolar do índio.” (SILVA, 2017, p. 67).

Na estrutura curricular do Ensino Fundamental anos finais (6º ano ao 9º ano), temos como disciplinas as que são pertencentes a Base Comum, que são: português, matemática, ciências, história, geografia, artes, religião, língua estrangeira e educação física. As quais não se tem uma implementação de carga horária específica para a parte diferenciada. Fazendo com que os próprios professores tapebas, dentro dos componentes ofertados supram a demanda de suas necessidades culturais e identitárias. “Portanto, há uma urgência na necessidade do

reconhecimento, valorização cultural, a fim de oferecer uma educação específica, diferenciada, intercultural e contextualizada na revitalização da memória do povo. ” (SANTOS; SILVA, 2021, p. 110).

Notoriamente, o currículo diferenciado dos tapebas se complementa através de práticas que os próprios docentes, lideranças e comunidade vinculam a ele. Sendo que por parte das organizações estatais, pouco se tem feito para efetivação desse currículo. É necessária uma reestruturação por parte dos setores responsáveis e um amparo material e assistencial maior, para que só assim a educação indígena alcance espaços e status desejados pela aldeia.

Atualmente apenas 03 escolas indígenas tapebas oferecem a modalidade de ensino médio aos seus discentes. São elas: Escola Indígena Tapeba Capoeira, Escola Indígena Tapeba do Trilho e Escola Indígena Índios Tapeba. Nenhuma das escolas citadas têm em sua estrutura o ensino em tempo integral, mesmo que a SEDUC/CE ofereça essa modalidade, as escolas Tapebas ainda não foram contempladas com tal proposta.

Em seus componentes curriculares encontramos a nova formulação que se apresenta para o Ensino Médio, abertura para conhecimentos e saberes ancestrais. Vejamos:

Nas atuais propostas do Ensino Médio, em comunidades indígenas, alguns dos eixos dos Itinerários Formativos poderão ser associados e contribuir com a valorização das tradições, das culturas e das línguas indígenas. Isso possibilita aos jovens indígenas atuarem dentro de suas temáticas próprias como produtores de conhecimentos, uma vez que estes possuem experiências riquíssimas provenientes de seu povo. (FAUSTINO; NOVAK; MENEZES, 2019, p. 112).

Mas ao analisarmos bem, a hora aula dedicada a essas temáticas é bastante reduzida, impossibilitando assim a implementação de um currículo integralmente diferenciado. Talvez esse seja o maior desafio no contexto atual das escolas indígenas, construir uma identidade única e cultural dentro do novo contexto do ensino médio. Já que: "É interesse das comunidades tanto em um Ensino Médio que prepare para o ingresso e formação no Ensino Superior como em um programa fortalecido com as questões culturais e linguísticas de cada povo, ou seja, uma educação intercultural. ” (FAUSTINO; NOVAK; MENEZES, 2019, p. 115).

Ao terminar os 03 anos de ensino médio, os jovens tapebas ingressam no mercado de trabalho e alguns conseguem entrar em cursos de Ensino Superior. A escola indígena até no momento da formatura de seus alunos trabalham o currículo diferenciado:

O ritual da formatura é considerado prática educativa em que é possível envolver sujeitos que compreendem e incorporam os sentidos atribuídos às noções como organização e participação, além de assumirem a identidade étnica e manutenção de um imaginário (PALHANO SILVA, 2018, p. 46).

Contendo também, nesses momentos, o ritual do toré e a presença das lideranças, caciques e pajés da comunidade⁴. Não se pode falar de currículo específico e diferenciado, sem ressaltar todas as perspectivas que ele abrange enquanto documento orientador das práticas escolares. Principalmente nas escolas tapebas que consolidam seus métodos culturais, espirituais, sociais e políticos em uma educação voltada para formação do discente enquanto indivíduo de pensamento crítico reflexivo. Desse modo encontramos no RCNEI:

[...] soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. (...) Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade (BRASIL, 1998a, p. 22).

Analisando ainda a questão da implantação identitária do currículo do ensino médio em escolas tapebas, foi constatado que a maioria dos professores não possui graduação em um componente curricular específico (português, matemática. etc), mas sim o curso de licenciatura Intercultural LIIPITAKAJÁ, ou o KUABÁ, modalidade de cursos de nível superior que trabalham aspectos interculturais e componentes curriculares de forma interdisciplinar. De acordo (DOEBBER e BRITO 2014, p.4) temos:

Além da necessidade de formação de professores indígenas, a demanda por ensino superior se evidencia na necessidade de ter quadros formados para realizar a interlocução com a sociedade envolvente e ocupar cargos hoje ocupados por não indígenas na condução de políticas governamentais. (DOEBBER e BRITO 2014, p.4)

Não que o ensino superior na modalidade intercultural não seja eficaz, mas acaba deixando a desejar quando se trata da formação do professor indígena para o ensino médio. Isto gera contratação de professores não-indígenas que ocupam vagas que deveriam ser utilizadas por indígenas.

⁴Os pajés são considerados líderes espirituais e curandeiros de uma tribo indígena, os caciques são os chefes políticos e administrativos da aldeia. O cacique, assim como o pajé, é um dos membros mais importantes da tribo, sendo responsáveis pela ordem e bom funcionamento da comunidade indígena.

A identidade cultural presente no currículo do ensino médio, então, fica praticamente resumido a pequenos momentos de interação professor-aluno-comunidade, ficando claro que as demandas da Base Comum pesam mais que a necessidade cultural do povo tapeba, quando colocado em *lócus* pelos órgãos competentes, que ainda vêem o ensino indígena como política assistencialista e não como algo amparado pela legislação vigente e necessário para os povos originários.

A quarta seção é foco de apresentação de resultados e discussões à luz dos teóricos, tratamento de subcategorias geradas através dos relatos adquiridos pelos questionários.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES: DANDO VOZ A CONSTRUIR O CURRÍCULO DIFERENCIADO DAS ESCOLAS TAPEBAS DE CAUCAIA-CE.

Na Tapera
 Na tapera, na tapera
 Onde fui governador
 Na tapera, na tapera
 Onde fui governador
 Ai, ai eu lá, na tapera
 Ai, ai eu lá, na tapera
 Ai, ai eu lá...

Música do Toré - Cantos Tapebas

Um dos cantos utilizados no ritual do toré, que traz uma mensagem de saudade do tempo em que se era governador, no tempo em que seus costumes não haviam sido subjugados e considerados de menor valor. Esse canto tapeba, que começa entoado em Tupi e depois em português, revela o sentimento do indígena em relação ao seu novo cotidiano, que mesmo com diversos resgates e com fortalecimento dos movimentos sociais e da militância, ainda fica distante da vida que a comunidade indígena tapeba almeja.

Começamos então essa seção discutindo o papel do docente como construtor e executor do currículo diferenciado indígena Tapeba, suas percepções, suas contribuições e suas faltas. Analisamos os dados empíricos produzidos pelos professores indígenas participantes, que coletamos através do uso de questionários e de rodas de conversas, como forma de preservar a identidade de cada um, foi lhe dados nomes fictícios de origens tupi, dessa forma cada interlocutor recebeu uma nomenclatura, sendo elas: Guaracy, Tupã, Jaci e Sumé.

Logo a baixo temos a sistematização dos nomes que cada docente recebeu:

Tabela 04: Identidade dos Interlocutores da Pesquisa

Interlocutores da Pesquisa	Significado dos nomes em Tupi
Professor Guaracy	Deus do Sol (filho e auxiliar de Tupã)
Professor Tupã	Deus do Trovão (Criador de todas as coisa)
Professor Jaci	Deusa da Lua (protetora das plantas, dos amantes e da reprodução)
Professor Sumé	Deus das leis e da Sabedoria (responsável por transmitir os conhecimentos)

Fonte: Questionários

Com base nos ideais de Bardin (2006), para fins didáticos com o objetivo de otimizar a organização da pesquisa, selecionamos dois pontos fortes, que nesta seção nomeamos de marcos para ser analisados. Segue a sistematização dos mesmos.

Tabela 05: Marcos Para Análise dos Dados

Marco para Análise dos Dados	
Marco 01	Formação Docente
Marco 02	Reflexões sobre o Currículo: Necessidades e Carências

Após a definição dos marcos que seguem a estrutura para análise, limitarmos nossa leitura aos questionários, com o intuito de organizar os indicadores de cada marco estabelecido. A análise 01 segue apresentada abaixo.

5.1 Marco para Análise 01 - Formação Docente

A formação inicial de cada professor é algo que marca o início de uma vida acadêmica e delimita, de certa forma, como seria a postura daquele profissional, em cuja a carga anterior ao ingresso na universidade e a experiência já adquirida vão se unir ao conhecimento teórico e em algumas situações práticas. Vejamos o pensamento a seguir:

A identidade de ser professor(a)/formador(a), é dada pela composição de vários saberes: saberes sociais, históricos e culturais, mobilizados e construídos ao longo da história de vida pessoal; saberes acadêmicos, adquiridos no tempo e no espaço escolar, compreendendo a formação inicial e todo o movimento de busca de crescimento profissional na carreira docente; saberes profissionais, construídos nas relações de trabalho. (DIAS; CICILLIANE, 2005, p. 5)

Não diferente dos docentes indígenas que participaram do estudo têm uma experiência de formação inicial carregada de saberes sociais, culturais, espirituais, históricos e políticos que moldaram os aspectos presentes em seu fazer docente.

Começando pelo Professor Tupã, sua formação inicial é marcada pelo ingresso ao magistério indígena, primeira formação que tinha por objetivo capacitar e preparar os Tapebas para serem professores, onde teve por experiência a troca de vivências, pois cada etapa do magistério reunia pessoas de diferentes etnias e era realizada em diferentes aldeias.

O magistério indígena tinha como objetivo formação em nível médio aos indígenas para que assim pudessem ensinar em suas aldeias/escolas, crianças da

educação infantil e fundamental anos iniciais.

Com o passar dos anos viu-se que não era suficiente apenas o magistério para continuar as atividades escolares, o Professor Tupã, prestou vestibular e entrou em uma graduação em Pedagogia. Atualmente é pós graduado em Gestão e Coordenação Escolar e ocupante de um cargo comissionado pelo estado. Observemos sua fala a seguir:

Tudo era difícil no início, íamos para as formações do magistério, passávamos semanas fora de nossas casas, em outras aldeias, tudo era novo para todos, estávamos em um período de adaptação, até pouco tempo nossas escolas eram debaixo de árvores ou em espaços pequenos cedido por alguém da comunidade, agora estamos em formação e a caminho do reconhecimento de nossas instituições escolares. (Professor Tupã)

Foi um marco para as comunidades indígenas o processo de formação e capacitação de professores oriundos da comunidade para ocupar espaços dentro de suas próprias organizações escolares. O professor Guaracy também participou juntamente com o Professor Jaci das primeiras salas de magistério indígena. Atualmente ambos têm graduação em pedagogia e o Professor Guaracy está cursando a Licenciatura Intercultural PITAKAJA, oferecido pela Universidade Federal do Ceará - UFC.

Já o professor Sumé, não participou do magistério, sua formação inicial é a graduação em pedagogia, está cursando uma especialização em alfabetização e letramento. Pelo fato de atuar em turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental anos iniciais) no Laboratório Escolar de Informática - LEI.

Dentro do amparo legal, a formação dos educadores indígenas deve se partir de programas criados pelo Estado; vejamos a fala a seguir:

Para tanto, é fundamental que cada Secretaria Estadual de Educação estruture um Programa de Educação Escolar Indígena, com a participação dos representantes das comunidades indígenas, das suas organizações e dos demais atores institucionais relacionados às ações educacionais (universidades, organizações não-governamentais, órgãos e setores da administração pública), de forma que concretize, em programas, projetos, metas e ações, os preceitos existentes na legislação em relação ao direito dos índios a uma educação específica, diferenciada e de qualidade. Esse programa estadual deve necessariamente, no contexto atual, contemplar quatro vertentes principais de ações e iniciativas: Criação, implantação, implementação, funcionamento e regularização das escolas indígenas no estado; Plano de atendimento às escolas indígenas; Formulação e implantação de um programa de formação de professores indígenas e Regularização da situação profissional dos professores indígenas. (BRASIL, 2002, p.16)

As duas últimas ações estão ligadas à formação e regularização da situação dos professores indígenas, sendo de responsabilidade dos órgãos estaduais a iniciativa de implementá-las. Mesmo que ocorra, ainda é oferecido poucas vagas para os cursos de graduação intercultural, além de poucas universidades públicas possuir programas de políticas afirmativas com vagas destinada à população indígena.

Refletir sobre os currículos dos cursos de magistério é uma oportunidade de pensar e sistematizar, de forma coletiva, as competências gerais e específicas da formação profissional do professor indígena. Tais competências são um fio condutor para as escolhas curriculares e estão mais próximas de propiciar um conjunto de aprendizagens significativas quando forem definidas pelos principais atores políticos a quem se destinam tais escolas e cursos - as comunidades indígenas envolvidas, representadas pelos professores indígenas e seus parentes. (BRASIL, 2002, p.29)

Pensar na formação inicial dos professores na perspectiva intercultural, não apenas oferecer cursos de graduação aos indígenas, mas também refletir sobre o impacto que essa formação deve gerar nas escolas e comunidades. Sendo assim, ao se formular programas de formação docente indígena, deve-se levar em conta que o currículo executado nas escolas diferenciadas, não contempla apenas o plano nacional adotado pelo Estado e o Município, mas também as particularidades de cada povo/etnia.

Ao colocarmos as lideranças, os movimentos sociais, os representantes docentes indígenas, como co-formadores desses programas de formação, fazemos deles agentes ativos de suas próprias formas de aprendizagens. Quem melhor para ensinar a população indígena do que seus próprios pares?

No próximo tópico trazemos as principais reflexões sobre o currículo, partindo da visão dos docentes e autores.

4.2 Marco para Análise 02 - Reflexões sobre o Currículo: Necessidades e Carências

Neste marco buscamos mostrar algumas reflexões sobre o currículo que foram esclarecidas pelos docentes participantes do trabalho, além de alinhar com o pensamento dos teóricos. “A discussão é o local do artigo que abriga os comentários sobre o significado dos resultados, a comparação com outros achados de pesquisas e a posição do autor sobre o assunto.” Pereira (2013, p. 537).

A partir desse pensamento, utilizamos o material adquirido em roda de conversa e entrevista para objetar as indagações levantadas. Em diálogo com o professor Sumé, foi levantado a seguinte questão: Como você faz o alinhamento os

componentes de ensino dentro do currículo diferenciado? por ser um professor que atua como coordenador do Laboratório Escolar de Informática-LEI, nos deu a seguinte resposta: *Trabalho com pesquisa dentro dos programas, programas de pintura, programas de textos, trabalho, a digitação, a gramática unida a conteúdos próprios (lendas locais), internet quando temos, usamos para pesquisa. (Professora Sumé).*

Ainda no pensamento de adaptação da organização curricular estadual ao currículo diferenciado, temos a seguinte fala:

Dentro do possível, planejo aulas dinâmicas e culturais, exemplo posso trabalhar gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, mas com conteúdo indígena. Quando trabalho o gênero, receita culinária trago para eles algo de nossa cultura, a receita da tapioca, do cuscuz do mocororó, não deixo de trabalhar o gênero mas adaptei a realidade cultural que vivemos. (Professor Guaracy).

Encontramos no Historiador Brand (1998) dois desafios para o currículo diferenciado indígena:

Ser um instrumento de afirmação étnica e de coesão interna a serviço dos projetos de autonomia de cada povo ou comunidade; capacitar individual e coletivamente cada pessoa, comunidade e povo indígena para o enfrentamento e a ocupação dos espaços de participação em âmbito regional e nacional. (BRAND, 1998, p. 7)

O currículo escolar deve servir de ferramenta de fortalecimento cultural e de construção de saberes cobrados pelo sistema educacional, proporcionando assim uma dupla função: dar continuidade a um processo de repasse indenitário e contribuir para ocupação de lugares na sociedade.

Quando questionado se o currículo diferenciado da escola está de acordo com as necessidades da etnia tapeba, o professor Jaci respondeu: *em conhecimento cultural está tudo ok, mas em relação à língua materna não existe dentro das escolas indígenas tapebas esse ensino.* Verificamos então o sentimento de falta do ensino da língua aos discentes, já existe em algumas localidades o ensino do Nheengatu (conhecido também como língua geral), mas ainda não há pessoas suficientes para a iniciativa de ministração de aulas em escolas.

O professor Tupã nos relatou que sobre a atuação da CREDE/SEDUC - CE na colaboração para a formulação de um currículo específico que abranja conteúdos voltados para etnia tapeba que: *os materiais deveriam ser voltados para a cultura, todo material que eles possam fornecer será bem-vindo. Eventos, palestras e momentos com pessoas que realmente entendem de cultura.*

O Decreto N° 6.861, de 27 de Maio de 2009, diz:

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena: I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.(BRASIL, 2009)

Em seu inciso IV e V temos detectado que é responsabilidade das organizações estatais organizar a elaboração do currículo e de materiais didáticos específicos e diferenciados para os povos indígenas, mesmo assim na fala do professor Tupã, sentimos que ainda existe uma falta de recursos que possam ser disponibilizados para o uso em ambiente escolar.

Seguindo ainda com os diálogos, perguntamos ao Professor Guaracy qual seria o nível de satisfação que se tem com o currículo atual de sua escola? Obtivemos como resposta o seguinte: *Satisfeito com o que fazemos, fazemos o que podemos, mas poderia vir mais material de fora (SEDUC-CE)*. Notamos que o Professor Guaracy tem o mesmo pensamento do Professor Tupã em relação ao material didático, a lacuna deixada pela carência de materiais específicos e diferenciados.

Ao finalizarmos o momento, questionamos os professores se havia alguma sugestão para auxiliar na melhoria do currículo diferenciado indígena, Professor Sumé ressaltou que a oferta de cursos sobre a língua indígena seria uma boa ajuda, Professor Guaracy reforçou que a formação continuada de professores deveria abranger mais sobre a cultura; Professor Jaci e Tupã se posicionaram sobre formações e matérias interdisciplinares, como trabalhar o português e a matemática dentro da cultura.

No período de dois anos que as escolas passaram com ensino remoto, os professores relataram que as dificuldades de trabalhar o currículo diferenciado foi de fato marcante. A exemplo, o Professor Jaci citou: *A falta de tecnologia por parte dos professores e alunos, o difícil acesso à internet na Aldeia, a vulnerabilidade alimentícia (muitos alunos só se alimentam na escola)*. Apesar de terem realizado o trabalho educador de forma comprometida, sentiu-se a grande diferença entre a educação pública e a privada. Oliveira (2020, p. 286) resalta que:

As escolas particulares e seu público têm acesso às tecnologias educacionais utilizadas, assim como aos dispositivos necessários

para o funcionamento, como tablets, celulares e computadores, bem como o acesso à internet. Com isso, aumentou a disparidade entre os estudantes da rede privada quando comparada à rede pública.

Além disso o Professor Guaracy comentou que: *da noite para o dia, tínhamos que nos apropriar de conhecimentos digitais, de plataformas e seus usos e usar uma tecnologia que não possuímos*. Antunes Neto diz:

O professor necessitou, para ontem, dominar, investir, apoiar e utilizar-se das ferramentas tecnológicas no modelo de aula remota. O progresso tecnológico, mesmo que visto como irreversível, ainda era ponderado a uma das possibilidades de estímulo ao aprendizado [...] O que se espera é que as novas dimensões da tecnologia na educação assumam um papel colaborativo e propulsor para a difusão do conhecimento e da democratização do saber”. (ANTUNES NETO, 2020, p. 33).

Apesar dos usos da tecnologia ser algo presente, inserir e adaptá-la à educação virou um desafio para todos. Na educação indígena e na utilização do currículo diferenciado, se tornou, então, um dos principais entraves. Logicamente, processo educacional diferenciado não parou, apenas foi pensando e repassado de uma forma remota.

Mesmo com as dificuldades a implementação do currículo se deu, ainda que grande parte das atividades culturais, feiras, exposições, desfiles, jogos indígenas, tenha sido paralisado no período, o incentivo para que a família continuasse em casa com as tradições, foi uma das metas traçadas pelos docentes.

As visitas domiciliares aconteceram, a partir da flexibilização das medidas de proteção indicadas pelos órgãos de saúde pública, possibilitando a continuidade o vínculo escola-comunidade. O que dentro da cultura indígena a comunidade/aldeia são braços e pilares da educação.

No mais percebemos que a luta para uma consolidação de conteúdo, práticas e identidade dentro do currículo é algo presente em todas as escolas Tapebas às quais fazem de sua prática educacional um instrumento de fortalecimento e perpetuação da cultura às futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem tem apenas
aspirações individuais,
jamais entenderá
uma luta coletiva.
Autor Desconhecido

Ao longo de anos a questão da educação indígena diferenciada e intercultural vem se arrastando pelos órgãos responsáveis pelo ensino. Durante todo o processo histórico do Brasil, aferimos uma intensa luta dos indígenas e órgão indigenista por um ensino diferenciado e intercultural, pois apesar dos povos originários serem os primeiros habitantes do Brasil, há uma visão de julgamento e depreciação de suas práticas. A escola diferenciada e intercultural, nesse contexto, seria como um ambiente livre de perseguição e violência em volta do indígena, que por muitas vezes foi excluído e visto como inferior.

Esse preconceito foi o principal fator que influenciou a busca por ensino que não catequizasse ou encobrisse sua origem, mas que o aceitasse, de forma que pudesse ser repassada a suas demais gerações. Nesse estudo, buscamos esclarecer e definir o que seria o currículo diferenciado das escolas indígenas Tapebas traçando questões sobre seus principais entraves e dificuldades de implementação. Assim como sua construção colaborativa com a comunidade indígena. Com bases nos vários autores e leis, notamos como o assunto é importante, e como é necessário para as comunidades e aldeias indígenas esse processo de currículo escolar específico e intercultural.

Ressaltamos que é essencial para a educação e formação do pequeno indígena um sistema voltado para sua cultura, modo de vida, espiritualidade, que respeite sua identidade étnica e que crie possibilidade para que ele enfrente o mundo secular com equidade em relação a outros alunos do ensino não diferenciado. O currículo indígena se torna, então, esse instrumento de consolidação de valores éticos, sociais, políticos e de conhecimento científico.

Através de leituras, levantamento de dados empíricos e observação dos espaços utilizados como ambiente educativo, formamos uma reflexão sobre os contextos que levaram os tapebas a criarem e construírem escolas e uma organização curricular que alcance suas metas enquanto povo originário. Logicamente, esse sistema realizado por eles não exclui o conhecimento ocidental, ao contrário, busca um equilíbrio entre esses dois universos que antes eram

antagonistas. Hoje são “pontes de vias” duplas que propiciam a troca de experiências e vivências. Mesmo sendo subjugados por sua cultura diferente, a luta pela preservação da identidade ancestral, marca toda a educação diferenciada tapeba, mostrando que através de suas particularidades existem alternativas educativas de fortalecimento cultural enquanto instituição escolar. Que seus gestores, docentes, discentes criem laços de confiança e elo de responsabilidade mútua, para que assim se construa um ensino eficaz e com significado.

Ponto aqui meu pertencimento aos povos indígenas e minha profissão, como alavancas que me impulsionaram a pesquisar sobre a temática. O que também possibilitou um olhar mais reflexivo e análise de cada um dos sujeitos que constroem o currículo diferenciado e específico Tapeba. Profissionalmente esse trabalho responde algumas de minhas inquietações enquanto professora indígena.

Destaco que essa pesquisa enriqueceu enquanto pesquisadora, pois todo material colhido e métodos utilizados, assim como as leituras realizadas para compor o rol de autores e o embasamento tanto teórico como empírico, coincidiram para consolidar e explicar os fenômenos sociais em torno da construção da identidade Tapeba dentro do currículo diferenciado escolar.

Nesse sentido, unido teoria e prática, pude contemplar as necessidades, as dificuldades, como também as metas alcançadas e experiências exitosas realizadas pelas escolas Tapebas. Uma aprendizagem que vai além de titulações que somente a pesquisa e vivência podem aprimorar.

Em todo o decorrer da pesquisa, encontramos os docentes e gestores indígenas como protagonistas do fazer pedagógico, inclusive no que se refere ao discente. Este tem papel fundamental, pois se espera dele retorno de sua construção educacional para a aldeia. As principais instituições da esfera governamental agem dentro de seus limites, oferecendo o básico e em algumas situações, tomam partido pela causa da educação diferenciada.

A construção da identidade e fortalecimento cultural constante no currículo, é bastante presente nas falas, atitudes e ações escolares. Mostrando que os indígenas estão preparando seus descendentes não só para o sistema ocidental, mas para atuação como futuras lideranças e militantes em suas aldeias.

O educador indígena age em várias esferas, saliento aqui a sua principal atividade depois do magistério é sua definição de líder e sua ação dentro dos movimentos sociais indígenas. Tudo dentro da educação escolar indígena veio de lutas e demandas das comunidades/aldeias, o docente então faz parte desse meio

que cobrar e reivindicar seus direitos e melhorias, fazendo da “luta” parte de seus fazer pedagógico.

Dois marcos foram definidos para facilitação na organização da seção de resultados e discussões, sendo eles, marco 01 a formação docentes, trazendo nele aspectos que marcam e caracterizam os participantes da pesquisa. E o marco 02 reflexões sobre o currículo: necessidades e carências, onde fica explícito as falas dos docentes participantes e seu alinhamento com os autores e teóricos da temática.

Por ser bastante profícuo, o currículo diferenciado Tapeba, às vezes, se mostra como algo inalcançável para a comunidade escolar. Em algumas situações foi percebido que os professores construam uma aula diversificada, mas não tinham consciência que isso era parte do currículo diferenciado, o que revela o quão importante é a formação continuada desses profissionais em assuntos referentes a currículo e especificidades étnicas e legislação da educação escolar indígena.

Uma das principais limitações foi a pandemia que gerou o isolamento social, dificultando assim os momentos de interação com os docentes, mas nem por isso deixaram de me receber, quando podiam, e através da utilização de meios digitais mantivemos a comunicação.

Ressalto aqui a pertinência da pesquisa em minha trajetória e no contexto social, educacional e indenitário do Povo Tapeba, por existirem poucos trabalhos sobre o currículo escolar diferenciado. No mais, os objetivos e metas foram alcançadas e que esse seja apenas o pontapé inicial para mais trabalhos sobre a identidade e cultura do currículo e das escolas Tapebas de Caucaia. Compreendi que enquanto aluna, professora e gestora, ainda estou em processo formativo e que muito tenho a pesquisar e conhecer.

REFERENCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. Contrapontos**, v. 7, n. 1, p. 1-22, 2007.

ANTUNES NETO, Joaquim M. F. Antunes. **SOBRE ENSINO, APRENDIZAGEM E A SOCIEDADE DA TECNOLOGIA: POR QUE SE REFLETIR EM TEMPO DE PANDEMIA?** Revista Prospectus, v. 2, n. 1, p. 28-38, Ago/Fev, 2020.

ATAIDES, F. B.; DOS SANTOS, I.; DE SOUSA, C. V.; DE FREITAS SILVA, A. A. **Avaliações externas e a qualidade do ensino brasileiro.** Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 01–11, 2019. DOI: 10.5216/rir.v15i2.55089. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/55089>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Heloisa da Silva e SILVA, Helena Borges da. **Elementos essenciais do projeto e do relatório científicos na pesquisa em educação.** Revista Amazônica de Ensino de Ciências (ISSN: 1984-7505). Rev. ARETÉ, Manaus, v. 4, n. 7, p.34-47, Ago-dez, 2011.

BRAND, A. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra.** 1998. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre: PUC/RS, 1998

Brandão, Carlos (1986). **Identidade e etnia: Construção da pessoa e resistência cultural.** São Paulo: Ed. Brasiliense. Brasil (1988). Constituição. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

BARRETO FILHO, Henyo Trindade. **TAPEBAS, TAPEBANOS E PERNAS-DE-PAU DE CAUCAIA, CEARÁ: Da etnogênese como processo social e luta simbólica.** Serie Antropológica. Brasília. 1994.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação, resolução nº 05 CEB.** Brasília; MEC 2012.

_____. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394.** Brasília; MEC 1996.

_____. MEC. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.** Brasília. 1994.

_____. MEC/CNE. **Resolução n. 05/2012. Define Diretrizes Curriculares**

Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Secretaria de educação fundamental.**

Referencial Curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília; MEC/SEF, 1998.

_____. **Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.** Brasília; Mec. 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília; MEC 2001.

_____. **REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS.** MEC, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de e ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. **Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular.** 2003.

DALMAGRO. Sandra Luciana, **Movimentos sociais e educação: Uma relação fecunda. lii intercristica** – Intercâmbio Nacional dos Grupos de Pesquisa em Trabalho e Educação da ANPED, p. 68 - 89, Curitiba, setembro de 2016.

DIAS, F. R. N. E; CICILLINI, G. A. **Pela narrativa dialógica... Os movimentos de constituição de formação de professores a partir do interior da escola.** 25ª ANPED. Pôster. Disponível em: . Acesso em: 05 jun. 2022.

DOEBBER, Michele B. BRITO, Patrícia O. **Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras: análise a partir das produções de dissertações e teses.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Ensino Médio nas escolas indígenas no Paraná: perspectivas atuais para a educação intercultural** Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 25, e204596, 2020 Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

FAUSTINO, R. C. **Políticas educacionais e educação escolar indígena no Paraná.** Universidade Federal de Santa Catarina, (2011).

FERREIRA, Geraldo Veloso. **Educação Escolar Indígena: As Práticas Culturais Indígenas na Ação Pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel Iauaretê (AM).** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.2007.

FRANCHETTO, Bruna. **A guerra dos Alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre oral e o escrito.** Mana, v 14, n.1, p. 31-59, abr. 2008. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3,

p. 483-502, set./dez. 2005.

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

GRUMPIONE, L. D. B. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil**. In: SILVA, L. A.; GRUPIONI, L. D. B. (org). **A Temática Indígena Na Escola**. Novos subsídios para professores de 1° e 2° graus. Brasília: 2004, p. 481 – 525. 2001.

LAMAS, Fernando Guadereto; VICENTE, Gabriel Braga; MAYRINK, Natasha. **Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica**. *Revista Cadernos de Estudos Pesquisa Educação Básica*, Recife, v. 2, n. 1, p. 124 - 139, 2016.

LIMA, Michele Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Peckak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro ALVES. **A função do Currículo no Contexto Escolar**. Curitiba: Inter saberes, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A gestão pedagógica da organização curricular com foco na superação da distorção idade-série**. *Gestão em Rede*, n. 62, p. 10 – 14, junho, 2005.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979. (Coleção "Missão Aberta").

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e **Diversidade. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural ressignificando a escola**. Brasília, DF: MEC, 2007. Caderno SECAD 3. Disponível em: . Acesso em: 28 abr. 2022.

MOREIRA, M. A. **O mestrado (profissional) em ensino**. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Rituais de Resistência: Experiências pedagógicas Tapebas**. Natal; Teses (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação do Centro de Ciências Sócias da universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

NAZARENO, E.; Araújo, o. **História e diversidade cultural indígena na base nacional comum curricular (2015-2017)**. *Revista temporização* [issn 2317-5516], v. 18, n. 1, p. 35-60, 4 jul. 2018.

OLIVEIRA, Ana Beatriz. **EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: o uso da tecnologia como recurso educacional**. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v.13, n. 1 (1 sem. 2020).

PEREIRA, Charlene Alana Altieri. **A construção do currículo na gestão democrática**. *Revista Paulista de Educação*. Vol.1, Nº 1, P. 56-70, 2019.

PEREIRA, Maurício Gomes. **A seção de discussão de um artigo científico.** Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, 22(3):537-538, jul-set 2013.

QUEIROZ, Ruben Caixeta de. **Educação e pensamento indígena: da alfabetização aos territórios etnoeducacionais. Relações Étnico-Raciais e educação no Brasil.** Mazza Edições. Belo Horizonte. 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: OLIVEIRA, Luis Fernandes de. CANDOU, Vera Maria Ferrão. **PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL NO BRASIL.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40,abr. 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural.** In. Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Moreira (orgs.). Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Dicionário crítico da educação: currículo. Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, 1996.

SANTOS, Pedro Lobo; SILVA, Eduardo Dias da. **A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos potiguara da Paraíba/Brasil - considerações iniciais.** Trab. Ling. Aplic., campinas, n(60.1): 105-113, jan./abr. 2021.

SCHADEN, Egon. **Educação indígena. Problemas Brasileiros,** abril, 1976.

SEDUC. Secretaria de Educação do Ceará. **Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral, 2016.** Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático científico na Universidade.** 11^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 1984. 195 p.

SILVA, Maria Alda Tranquilo da. **Saberes docentes constituídos na Prática Pedagógica de Professores da EJA indígena Potiguara na Baía da Traição - PB** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2017.

SILVA, Simone Maria; BORGES, Claudia Cristina do Lago. **Educação Escolar indígena Potiguara: uma análise material e estrutural.** Tellus, ano 19, n. 38, jan./abr.2019.

SOARES, J. F. (2007). **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental.** Cadernos de Pesquisa, 37 (130), 135-160.

TEIXEIRA, Enise Barth. **A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais.** Editora Unijuí , ano 1, n. 2 , p. 177-201, jul./dez. 2003.

TEIXEIRA. Raquel, **Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas.** Campinas ALB/Mercados das Letras, pg. 139-147, 1997.

VELTHEM, L. H. VAN. Das cobras e largatas: a iconografia Wayana. In: VIDAL, L. (Org.). **Grafismo Indígena: Estudos de antropologia estética**. São Paulo: Studio Nobel/FAPESP, 1992.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e Decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial**. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.

_____. Catherine. La interculturalidad En La Educación. Ministerio da Educación. Lima Peru. 2005.

WARSCHAUER, C. Rodas em rede. **Oportunidades formativas na escola e fora dela**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017

WEBER, Ingrid. **Um copo de culturas: os Huni Kuin (Kaxinawá) do Rio Humaitá e a escola**. Rio Branco, AC: EDUFAC, 2006.

SITES ACESSADOS

<https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/identidadecultural.htm#:~:text=A%20identidade%20cultural%20%C3%A9%20um,que%20se%20distingue%20dos%20ou>

https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/DOE2012_11_27_p01_p03_e_04redenominacao_escolas_indigenas-1.pdf

https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2010/05/historico_escolas_indigenas.pdf

<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0382-2003.pdf>

https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2010/05/historico_escolas_indigenas.pdf

Site:<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0382-2003.pdf>. Acesso em 27/11/2021, horário: 14:49.

Site:https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2010/05/historico_escolas_indigenas.pdf. Acesso em 27/11/2021, horário 19:55.

Site:<http://www.ufrgs.br/cepe/camaras/campg/documentos/portaria-no-080-1998-capes> - Acesso em 15/05/2022 horario 15:48

Site:<https://www.sema.ce.gov.br/gestao-de-ucs/parques/parque-estadual-botanico-do-ceara/>

Site: <http://www.ipatrimonio.org/caucaia-casa-de-camara-e-cadeia/#!/map=38329&loc=-3.734416000000003,-38.655439999999999,17>

Site:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm.

Acesso em 21/10/2022 às 16:31.

Site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/caucaia/panorama>

ANEXO

Capa do Cd Quem Deu esse Nó – Gravado pelo coral de Crianças Indígenas



Arquivo pessoal

Escola Indígena Índios Tapebas



Imagem Retirada do Google

Escola Indígena Índios Tapebas Vista pelo Satélite



Imagem retirada do Google Earth

Território Indígena Tapeba Município de Caucaia/Ce.

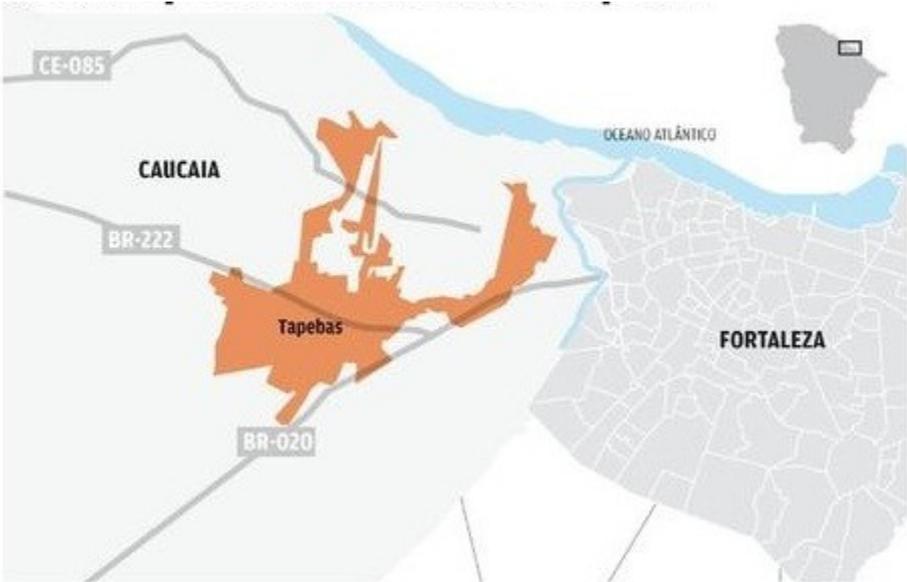


Imagem retirada do Google

Professor Tapeba realizando Grafismo em aluno



Arquivo Pessoal

Alunas Tapebas na Feira Cultural



Arquivo Pessoal

Folder Divulgação do Encontro Formativo de Professores Indígenas e Quilombolas



Fonte: Crede 01 – Maracanaú

Momento de Entrevista com Professores Tapebas



Arquivo Pessoal

Roda de Toré realizada em por alunos Tapebas



Arquivo Pessoal

Professores Tapebas entregando atividades em período de Pandemia



Arquivo Pessoal

Alunos Tapebas ensaiando a Dança Guerreira



Arquivo Pessoal

Professores Tapebas



Arquivo Pessoal