



INSTITUTO DE HUMANIDADES -IH
BACHARELADO EM HUMANIDADES

SAMUEL DOS SANTOS CRUZ FIDÉLIS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DO
POVO KANINDÉ DE ARATUBA**

REDENÇÃO

2024

SAMUEL DOS SANTOS CRUZ FIDÉLIS

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA
DO POVO KANINDÉ DE ARATUBA

Projeto de Pesquisa, apresentado à Banca Examinadora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Humanidades.

ORIENTADOR: Prof; Dr. Bruno Goulart Machado Silva

Redenção
2024

AUTOR(A)

TÍTULO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Aprovado em: ___/___/___

Nota: _____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Bruno Goulart (Orientador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

NOME
INSTITUIÇÃO

NOME
INSTITUIÇÃO

RESUMO

O presente projeto tem como objetivo investigar as metodologias utilizadas pelo povo Kanindé juntamente com a escola indígena Manoel Francisco dos Santos, para inserir na educação escolar sua cultura, saberes e tradições da comunidade indígena, de que forma são aplicadas, como são elaboradas pela gestão, professores e aldeia, e quais desafios para sua inserção. A pesquisa terá duas formas a serem executadas, uma primeira análise de caso na escola indígena Manoel Francisco dos Santos, e a segunda forma por meio de pesquisa de campo, a coleta dos dados será para entender de que maneira a conexão entre cultura e educação ocorre. A metodologia da pesquisa incluirá a coleta de dados em documentos oficiais da escola, como projeto político pedagógico, e planos de aulas de professores, a partir da análise destes, será feito entrevistas com professores e membros do corpo gestor, e por fim em sala de aula observar como ocorre a conexão na prática e no dia a dia da instituição. Espera-se que os resultados promovam uma melhor compreensão acerca da educação escolar indígena, para levarem contribuições para melhoria do ensino em outras escolas e formação de professores mais bem capacitados para atuar em escolas indígenas.

Palavras-chaves: Educação escolar indígena, cultura, ensino, metodologias

ABSTRACT

The present project aims to investigate the methodologies used by the Kanindé people together with the indigenous school Manoel Francisco dos Santos, to incorporate their culture, knowledge, and traditions into school education, how they are applied, how they are developed by the management, teachers, and village, and what challenges exist for their integration. The research will be executed in two forms: firstly, a case analysis at the indigenous school Manoel Francisco dos Santos, and secondly, through field research, data collection will aim to understand how the connection between culture and education occurs. The research methodology will include data collection from official school documents, such as the pedagogical political project and teachers' lesson plans. From the analysis of these documents, interviews will be conducted with teachers and members of the management team, and finally, in the classroom, observations will be made on how the connection occurs in practice and in the institution's daily life. It is hoped that the results will promote a better understanding of indigenous school education, leading to contributions to improving teaching in other schools and the training of better qualified teachers to work in indigenous schools.

Keywords: Indigenous school education, culture, teaching, methodologies

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. OBJETIVOS.....	6
2.1 Objetivos gerais.....	6
2.2 Objetivos específicos:.....	6
3. JUSTIFICATIVA.....	7
4. DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA E DISCUSSÃO TEÓRICA.....	8
4.1. Movimento indígena, direitos e educação diferenciada.....	8
4.2. Educação e cultura nas escolas diferenciadas indígenas.....	12
4.3. Povo Kanindé e a escola diferenciada.....	18
5. METODOLOGIA.....	26
6. CRONOGRAMA DA PESQUISA.....	28
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa propõe refletir sobre como a escola indígena Manoel Francisco dos Santos, localizada no território do povo indígena Kanindé, em Aratuba (CE), implementa e dialoga com as tradições, saberes e histórias do povo.

Essa instituição tem sua formação baseada na construção do museu do povo Kanindé, que foi o marco inicial para a autoidentificação dos indígenas, e para se organizarem como população indígena. Portanto a escola surge como uma necessidade desse povo de buscar uma educação que pensasse e trabalhasse suas tradições, a cultura local e os indígenas que vivem ali, para que sua identidade permanecesse viva.

Inicialmente experimentada pelos mais velhos, suas lideranças e alguns jovens, pois a escola só começou a ensinar crianças anos depois de sua criação, essa experimentação traz à tona algo que é plural do querer do povo, uma educação voltada para o vivido, com o que se vê e o que se sente, isso ajudou a construir uma educação que fosse entendida pelas crianças, os mais novos. Nesse pensamento a nossa pesquisa busca entender como essa formação contribuiu para aplicar as diferentes estratégias que a Escola indígena Manoel Francisco dos Santos utiliza para conectar a cultura, saberes e tradições do povo Kanindé nos seus métodos de ensino. Desse modo, nos perguntamos quem participa dessas atividades? Quais os conteúdos da cultura do povo são adicionados na educação? Como se produz essas estratégias na base, ou seja, com a gestão, professores e membros da aldeia? Essas são as perguntas que esta pesquisa busca responder.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivos gerais

Compreender como a escola Indígena Manoel Francisco dos Santos dialoga, inclui e insere as tradições, saberes e história do povo Kanindé na educação escolar.

2.2 Objetivos específicos:

Identificar quais projetos a escola desenvolve para conectar os alunos à tradição, saberes e história do povo;

Na base da gestão, como constrói metodologias e estratégias para inserção da cultura do povo na sua educação;

Analisar os desafios para a implementação de um ensino diferenciado em uma comunidade indígena

Registrar essas metodologias e atividades como forma compreender e refletir sobre a educação escolar indígena.

3. JUSTIFICATIVA

Entendo a justificativa da minha pesquisa como o intuito de entender de que forma a escola utiliza meios para abordar a conexão entre cultura e educação escolar, para usar essas estratégias e entendê-las como meios de quebra de barreiras.

Como ex-aluno da escola e indígena do povo Kanindé, compreender, estudar algo que esteve presente na minha vida inteira, com o intuito de contribuir para melhorias na escola e fora dela, e para que não se percam essas metodologias aplicadas, pois foi algo que me ajudou na minha formação como estudante, como pessoa e acima de tudo, como indígena do povo Kanindé.

Durante todo o meu percurso como aluno da escola, estive sempre dentro dessas atividades propostas, que eram, conversas com os nossos “trancos velhos”, chamados assim por assegurarem e terem em seu conhecimento o arcabouço histórico de nosso povo, íamos aos lugares sagrados da aldeia, de caça, plantio e de cura, nos eram apresentadas oficinas para contato com o artesanato do povo, como de madeira, crochê, palha e barro, mas também das pinturas, com o jenipapo e urucum. Além da curiosidade de estudar, é uma forma de agradecimento a essa instituição que tanto me acolheu, pois irá contribuir com os avanços de ensino da escola indígena Kanindé. Com a instituição, professores, alunos e aldeia tendo acesso a essa pesquisa, metodologias teriam maior atenção, a aplicação delas duraria mais tempo e melhorias poderiam ocorrer.

Me inspiro em trabalhos como o de Suzenilson Kanindé (2021) que foi meu professor, e que contribuiu como pesquisador e como docente, Maria Elisa Ladeira (2004), com seu texto sobre os desafios políticos que a educação escolar indígena enfrenta, também o texto de Lúcia Bruno (2011) que cita como a gestão funciona, quais seus limites e até que ponto ela pode chegar. Meu trabalho busca ir um pouco além, entender os limites, possibilidades, mas também as minuciosidades desses processos, quais as estratégias para a implementação e quais os desafios.

4. DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA E DISCUSSÃO TEÓRICA

Aqui iremos abordar três tópicos de forma a situar nossa proposta de pesquisa. No primeiro falarei do contexto histórico de luta dos indígenas do Brasil e depois sobre os dados do estado do Ceará no levantamento e formação da educação indígena. No segundo, abordarei as experiências de educação diferenciada do Brasil, utilizando de artigos e trabalhos acadêmicos que falam dos indígenas e quilombolas, assim como as soluções e dificuldades dessas populações para a implantação dessa forma de ensino. Por fim, irei apresentar o Povo Kanindé e a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, fazendo um histórico do processo de luta para a obtenção da educação diferenciada para o povo Kanindé, apresentando algumas metodologias de ensino e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

4.1. Movimento indígena, direitos e educação diferenciada

A educação para os indígenas se inicia após a chegada dos colonizadores, pois foram eles que forçaram os nativos a estudarem a seus interesses, para que perdessem sua cultura, suas tradições, saberes e sua língua. A catequização foi a principal estratégia - induzir aos indígenas que sua crença/espiritualidade não tinha valor e que tinham que seguir o que lhes era imposto, ou seja, o cristianismo. Com esse processo, era necessário educar esses indígenas, mas não para obterem conhecimento, e sim terem apenas o saber que os colonizadores queriam, para que deixassem sua cultura e seguissem a do não-indígena, um processo de civilização. Dessa forma, quando falamos de educação para indígenas entendemos como uma forma de dominação e colonização.

Um dos marcos da educação para os indígenas é o ano de 1910, quando há a fundação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que “a partir de 1918, seria apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI)” (MEDEIROS, 2018, P.11). O órgão surge em meio ao processo em que a união decide que os indígenas não tinham capacidade jurídica para se defenderem, por isso deveriam ter protegidos suas terras e culturas, mas com a controvérsia de querer liberar territórios para colonização retirando os indígenas desses ambientes, mudando assim a forma de vida destes povos. Nesse contexto, a educação era entendida como uma forma de mudar o modo de vida das populações indígenas.

Já no ano de 1969 houve a criação de um convênio entre Funai (então Fundação Nacional do Índio) e o *Summer Institute of Linguistics* (SIL): “esta parceria entre a

FUNAI e o SIL levou à criação de cursos de formação de monitores bilíngues destinados a indígenas para que esses professores auxiliares, depois de formados, mediassem a alfabetização em suas comunidades.” (MEDEIROS, 2018, P.12). Essa realidade mostra um avanço em termos de educação para os indígenas, com o uso de profissionais com um certo preparo para lidar com a realidade das aldeias, mas diferentemente do que vinha sendo apresentado, esse é um marco positivo, pois é o momento em que se chega mais próximo da educação indígena, com um olhar focado na cultura dessas populações, atentando-se mais à língua, algo que foi durante muito tempo negado aos povos.

Falar sobre educação indígena não pode ser dissociado da luta do movimento indígena como um todo, principalmente a luta pelo reconhecimento territorial, visto como um dos mais ameaçados:

Na década de 1970, emergiu no cenário nacional um movimento de luta pelos direitos indígenas, principalmente pela demarcação de terras e pelo reconhecimento das diferenças étnicas. Começaram a se estruturar as primeiras organizações do movimento indígena contemporâneo e lideranças de diferentes povos passaram a realizar assembleias e a participar mais ativamente da política nacional (MEDEIROS, 2018, p. 12).

Esse levante influencia, alguns anos depois, a formulação da constituição da república federativa do Brasil de 1988, na qual se assegurou às comunidades indígenas o direito a uma educação diferenciada específica e bilíngue, através do artigo 210: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1998). Outro artigo digno de destaque é o 231 (BRASIL, 1998), que reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e, ainda mais importante, o direito à terra, pois com ela a garantia de todos esses direitos se consolida.

Na década de 1990 os resultados das lutas afloram ainda mais no terreno da educação indígena. O decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre educação indígena no Brasil, dá início oficialmente à educação indígena, no governo do Presidente Fernando Collor:

o decreto presidencial nº 26 de 1991 atribuiu ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular. O mesmo decreto atribui a execução dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes

traçadas pelo MEC, tarefa que até aquele momento era de competência da FUNAI, uma instância federal. (LADEIRA, 2004, P. 149)

Nesse momento, todos os âmbitos, municipais e estaduais, tiveram que integrar a educação indígena no sistema de ensino regular, tirando da FUNAI a função da educação para os indígenas. A medida pode ser vista como contraditória, pois retirou de um órgão que tinha a função de atuar para os povos indígenas, e entregou para um órgão que tem um padrão de aplicar suas diretrizes. Questionou-se então essa ação, pois a educação indígena deixou de ser particular, de ter um atendimento diferente, para se tornar parte das instancias estaduais e municipais.

Anos depois com a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes de Bases da Educação Nacional, especificamente o artigo 78, houve a garantia de que o sistema de ensino da união irá desenvolver programas para que a cultura, saberes, língua e tradições dos povos indígenas, sejam recuperados. E no ano de 1999, segundo Cohn (2005, P. 489) “a Resolução CEB 3/ 99 (BRASIL, 1999b) e o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 09/01/01 (BRASIL, 2001), reafirmam essas disposições, definindo diretrizes e metas específicas para a escola indígena”. Ou seja, seriam criadas metas específicas, como ocorre com a educação comum, e mais programas e projetos para a educação escolar indígena.

No ano de 2008 ocorre uma mudança. A lei nº 9.394, mais conhecida como lei de diretrizes e bases, como próprio nome já sugere, que foi criada para estabelecer as normas da educação brasileira, é modificada. Essa modificação passa a incluir em toda a rede de ensino a obrigação de possuir a temática História e Cultura Africana e Indígena. Ou seja, o tema deveria ser abordado não mais apenas nas escolas indígenas e quilombolas, mas em toda a rede de ensino. A mudança na lei ocorre pela necessidade e um direito de acesso a esses conhecimentos. Cabe ressaltar que a lei continuou sendo a mesma, apenas ocorreu a implementação desses conteúdos. No ano seguinte, o decreto nº6.861, define a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais, que seria o atendimento às populações a depender da região geográfica, sem limites municipais ou estaduais. Isso definiria a forma que cada território iria lidar com seus meios de educação. Esses territórios etnoeducacionais definiriam quem iria lidar com as situações e problemáticas, visando não o espaço delimitado de estados e municípios, mas de acordo com a geografia e cultura dos povos habitantes. Assim como ocorre atualmente na organização de povos indígenas do Nordeste OPRINCE, na qual o estado do Maranhão,

mesmo estando geograficamente dentro do NE, não faz parte pois se entende que não lidam com os mesmos problemas, pois suas matas, lagos e rios são diferentes.

Em 2015 é instituído as diretrizes curriculares nacionais, para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. A partir daí, ficou estabelecido como deveria ser feito, e alguns princípios dessa formação, tais como o respeito à organização sociopolítica e territorial, as línguas que são utilizadas como forma de expressão e comunicação, a promoção dos diálogos interculturais, com formas diferentes de conhecimento e saber. No mesmo ano “foi instituído ao MEC a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, através do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015.” (AMORIM, 2022, P. 29), dando mais visibilidade às populações indígenas no ensino comum.

É necessário sabermos também como está a situação atual, e segundo o INEP, de acordo com o CENSO Escolar do ano de 2022, no Brasil são 3.541 escolas localizadas nas terras indígenas e 3.597 oferecem educação por meio das redes de ensino (INEP, 2023).

A nível de estado, no caso o Ceará, há a existência de marcos importantes que surgem a partir do ano de 1999, com a luta dos povos indígenas por uma educação diferenciada. Com isso em 2003, a resolução nº 382, faz com que tenha a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do estado (SEDUC, 2018). Ou seja, iriam começar a ser efetuado esse ensino em escolas comuns e a criação de escolas próprias, e que deveriam reconhecer e respeitar os povos e comunidades indígenas, valorizar os conhecimentos e saberes tradicionais, deveria formar crianças, jovens e adultos críticos e conscientes da sua responsabilidade no seu povo ou comunidade. Já mais recente, em 2012, o decreto de número 31.057, redenomina as Escolas indígenas constantes da Estrutura Organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Assim escolas que possuíam apenas o nome comum tiveram a inserção do nome ‘indígena’, dando mais visibilidade e representatividade as instituições.

São esses os marcos a nível de estado que devem ser analisados, mas também devemos entender como está o cenário atual, em que temos 38 escolas indígenas na rede estadual e 4 escolas na rede municipal de ensino das cidades de Maracanaú e Caucaia e uma creche em Itapipoca. As escolas indígenas estão distribuídas em 16 municípios, que

são: Acaraú, Aquiraz, Aratuba, Canindé, Caucaia, Crateús, Itapipoca, Itarema, Maracanaú, Monsenhor Tabosa, Novo Oriente, Pacatuba, Poranga, São Benedito, Tamboril e Quiterianópolis, com 8240 alunos matriculados, desde a educação infantil ao ensino médio (SEDUC, 2024)

4.2. Educação e cultura nas escolas diferenciadas indígenas

A educação está presente em todas as culturas, porém, na indígena, os modos de ser, de fazer suas tradições, seus ritos, fazem parte da metodologia do modo de ensinar dos povos. Para entendermos como os povos inserem sua cultura na educação escolar, precisamos entender o porquê isso é necessário e qual o intuito de fazer essa inclusão.

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas. (MELIÁ, 1999, p.12)

E, portanto, essa ação de promover a alteridade, se relaciona com o ensino e “De fato, o objetivo que guia a ação pedagógica é esta questão fundamental: o que é um bom guarani, o que é um bom xavante, um bom bororo, um rikbáktsa é o objetivo que guia a ação pedagógica.” (MELIÁ, 1999, p.13), para a educação ser efetiva ela deve manter o ser como ele é, sem modificar. Ensinar e educar devem ser utilizados para que continuem sendo bons guaranis, xavantes, bororos ou rikbáktsa.

A educação escolar indígena também necessita que a aldeia, o povo, os membros da comunidade, sejam ativos no ensino e que haja uma ligação entre escola e aldeia para que os saberes dos artesanatos, ritos, pinturas, cantos, espiritualidade etc., possam ser garantidos e transmitidos às novas gerações.

Uma das bases do ensino indígena é a ligação com a comunidade, com os anciões, com a história. Por exemplo, para o povo guarani do Rio Grande do Sul, os mais velhos são como depósitos de memórias, histórias, que ajudam aos mais novos a obterem conhecimento sobre seu povo e sobre a vida.

Conhecimento para os Guarani é expresso através da palavra Arandu: ara significa tempo, dia; ñendu quer dizer sentir, experimentar. Nessa perspectiva, Arandu significa sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa. Por isso compreende-se o que disse o professor Marcos, da aldeia Jataí'ty: “os velhos são nossas bibliotecas”. (BERGAMASCH, SILVA, 2007, p.136)

Nesse trecho observamos como os guaranis entendem seus “mais velhos”. Eles estão além de apenas uma pessoa com maior conhecimento, pois são símbolos de preservação da cultura, dos saberes. A aldeia é essencial na educação de seu povo, principalmente os mais velhos, os guardiões da memória, juntos devem ser levados para o ambiente escolar para partilhar os seus conhecimentos.

Portanto do mesmo modo que ocorre com a educação indígena, outros modelos de educação diferenciada, tem o intuito de utilizar da sua cultura e seus saberes no seu ensino, como podemos ver no caso da Escola Estadual Quilombola E.E Maria Antônia Chules Princesa, localizada em São Paulo, que atende alunos de seis comunidades quilombolas ao seu redor.

o desafio também é registrar um conteúdo voltado especificamente para as comunidades quilombolas, ou seja, um trabalho com o tema voltado das comunidades, a história dos líderes negros e dos seus heróis quilombolas”, este desafio, também é a solução, por isso é necessário buscar inserir estes conteúdos. (SILVA, 2011, p. 73).

A experiência do Quilombo do Vale do Ribeira, mostra que mesmo sendo um desafio, é possível aplicar essas metodologias. Como diz Silva,

essa proposta pedagógica está presente no processo de integração da escola com a comunidade sendo o eixo norteador do Projeto Quilombo trabalhado pela professora que define o projeto como um estudo diferenciado, onde a história local é resgatada enfatizando a cultura quilombola ampliando a visão crítica de mundo dos alunos. (2011, p. 76).

Observamos que o ponto principal de uma educação diferenciada, seja para indígenas ou quilombolas, é a conexão da história e cultura local, como há o exemplo da escola Guarani, do Rio Grande do Sul, citado anteriormente, para quem a visão de mundo, de entender a importância dos mais velhos e da memória é essencial para a educação.

Todavia, a comunidade ou aldeia não tem sua função apenas no conteúdo abordado, mas também na formação do currículo, e de como funcionará. Na escola Maria Chules, foram feitas pesquisas com os professores sobre diversos temas. Um desses temas era a participação da comunidade dentro da escola. Sobre o tema, Silva diz que:

Podemos perceber nas respostas dos professores que a comunidade tem uma participação ativa na escola, faz reivindicações e aponta caminhos, assim demonstram que buscaram uma escola que realmente atenda seus anseios, não deixando somente nas mãos dos professores e gestores a decisões e até mesmo as adaptações curriculares que acontece anualmente. (SILVA, 2011, p. 85).

Com isso o ensino consegue atender as demandas da comunidade, mas também as demandas do sistema educacional, proporcionando um ensino de qualidade, para os dois núcleos. Essas informações trazidas da aldeia ou pela aldeia, são utilizadas como conteúdo, os alunos trazem isso no seu modo de ser, ou seja

todos os alunos, independentemente de onde seja, carregam consigo experiências na forma de “bagagens”, sendo estas a forma com que os estudantes conseguem interpretar o mundo. Dessa forma, se a realidade desses estudantes não é utilizada como fator do seu aprendizado, o conteúdo se torna menos palpável e de difícil compreensão. (AMORIM, 2022, p. 23)

Os alunos não se apropriam daquele conhecimento pois não está dentro da sua realidade, e quando utilizamos algo que se adequa ao que eles conhecem, o aprendizado se torna mais fácil.

Iremos nos atentar agora às experiências de educação indígena. Uma delas, é a do povo Aparai, que tem características e usos específicos da sua cultura, como é o caso dos grafismos. Apalai e Barreiros (2018, p. 59) dizem que as

narrativas míticas descrevem que os grafismos de cestarias surgiram da pele do ser sobrenatural chamado de Turupere. Estas narrativas são transmitidas pelos indígenas mais velhos nas aldeias e aos poucos passaram a ser contadas por alguns professores indígenas. (APALAI; BARREIROS, 2018, p. 59).

Observamos aqui o uso desta forma de arte no ensino por professores, quando usam a produção feita pelos aparai de artefatos e objetos seja nas cestas ou em grafismo. Estes são aplicados na etnomatemática, na arte gráfica, com geometrias e formas, e essa tradição surge a partir do sobrenatural, da crença do povo. A arte de cestos é utilizada pelos professores como forma de ensino “no planejamento na Educação Escolar Indígena, os professores indígenas ou não indígenas podem incluir o tema sobre a arte de entrelaçar a tala de arumã para fazer os cestos aparai e outros artefatos como um conteúdo específico no ensino de arte” (APALAI; BARREIROS, 2018, p. 64). Dessa forma,

Ensinar e aprender a arte aparai na Educação Escolar Indígena é uma forma de valorizar a cultura indígena. Mas principalmente de mostrar aos jovens Aparai e demais jovens que na produção das cestarias se desenvolvem a técnica da arte de traçar a tala de arumã, mesclada a uma tradição que coloca os grafismos e os padrões numéricos como elementos constituintes da cultura Aparai. (APALAI; BARREIROS, 2018, p. 69-70).

A cultura da arte do povo no ensino, tem sua maior importância por valorizar, reforçar e incentivar a cultura dos Aparai. Além de ensinar, pode ser utilizado como forma trabalho, pois os artesanatos podem ser vendidos.

Voltando a pensar nas experiências da educação quilombola, que também se atentam em um ensino voltado para a comunidade, para a sua população, trago a reflexão mais uma vez de Silva (2012):

Nesse sentido, ouvir as vozes, sentir os espaços, compreender as dinâmicas de vidas das pessoas, bem como trazer essas vozes para a construção do currículo são elementos centrais e pontos de partida para se ter um currículo vivo. Assim sendo, os símbolos próprios de sua cultura podem e devem ser transformados em conteúdos escolares a partir dessa construção coletiva. (SILVA, 2012, p. 75)

E assim, “a escola não é dissociada do território e de suas entidades representativas, ao contrário, eles se complementam” (SILVA, 2012, p. 117). Um exemplo de como a cultura e a comunidade fazem conexão com a educação escolar é a tradição adicionada como conteúdo:

Assim, o caroá, que é uma fibra da região do semiárido brasileiro e utilizado pela comunidade quilombola de Conceição para confecção de peças artesanais ligadas à sua história e cultura, torna-se material didático, pois tem como principal tarefa contar a história de formação da comunidade, seus valores e os processos de resistência liderados pelas mulheres quilombolas. (SILVA, 2012, p. 136).

Portanto, em muitas das experiências, assim como essa, a cultura se torna material didático, substituindo ou complementando o livro didático. Todavia, quando falamos em educação diferenciada, quase nunca as ações são estabelecidas facilmente, a exemplo do que diz Bruno (2011, p. 645) “não se trata apenas de uma crítica às modalidades de avaliação existentes hoje no sistema nacional de ensino, mas à própria lógica que orienta esta prática, fundada na homogeneização que se supõe existir na disposição das crianças para aprender”. O modo como se avalia o ensino indígena se torna um problema, pois não se atenta às especificidades, é algo muito genérico. O conteúdo aplicado todos os dias pode ser voltado para a cultura, mas no momento de avaliar o aluno é disponibilizado para ele um sistema comum, utilizado em todas as escolas. Por isso, é necessário se atentar ao particular, às diferenças e ao que é aplicado, para a partir daí se ter uma avaliação adequada.

Pois “sendo a aprendizagem decorrente de um processo de comunicação e deslocamento entre espaços e interlocutores humanos e não-humanos, qual o lugar da escola e da palavra escrita entre os guaranis nossos contemporâneos?” (BRUNO, 2011, p. 657). A resposta para essa pergunta é feita na prática, no dia a dia das escolas, e nos exemplos que mostrei anteriormente, com o uso como material didático e na substituição deles.

Experiências como as do povo Jiripancó, em Alagoas, evidenciam que existem dificuldades em implantar a educação diferenciada, como a não formação de professores, a não existência de professores e:

dificuldades sobre como as lideranças devem participar da escola diferenciada. Os/as professores/as admitem que é necessário o envolvimento entre escola e lideranças, mas ao mesmo tempo demonstram que não sabem os limites e até que ponto ou como deveria ser essa participação. (FERREIRA, 2009, p. 117).

Situação que em outros exemplos é uma solução, neste é uma dificuldade: a falta de professores capacitados para lidarem com a metodologia do uso da cultura, não sendo possível aplicar a conexão cultura e educação. Isso se dá porque cada povo tem suas particularidades, porém é necessário, segundo Ferreira.

Abrir espaço para que as lideranças, caciques, pajés, benzedeiros pudessem dialogar com a escola e possibilitar que os alunos, desde cedo, fossem incentivados pelo espírito de curiosidade. Diferenciar é no sentido de dar condições dos índios trabalharem seus valores dentro da sala de aula. (FERREIRA, 2011, p. 85).

Observamos também dentro da sala de aula, na experiência do povo Jiripancó, que os professores não lidam bem com a conexão entre cultura e educação: “Quando se referem à parte ‘diversificada’, geralmente é por meio de conversa e debates em sala. Segundo os relatos, há um envolvimento maior por parte dos/as alunos/as quando o tema é sobre a vida da comunidade” (FERREIRA, 2009, p. 121).

A partir dos exemplos abordados, entendemos que há semelhanças quando falamos em educação diferenciada entre indígenas e quilombolas, existem dificuldades vividas, ações que funcionaram, outras que ainda não. Fica bem evidente que as particularidades existem e por isso se faz necessário entender como o povo Kanindé faz uso da sua educação diferenciada.

A nível de estado, no caso o Ceará, abordando a educação diferenciada, temos a escola indígena Maria Venância, do Povo Tremembé da cidade de Almofala, que tem sua

semelhança na formação e a forma como é discutida, com a escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, do povo Kanindé. Uma dessas semelhanças é a participação coletiva, que segundo Silva.

Lideranças, pais, mães, alunos, professores, jovens, indígenas, somaram-se a esse multirão político-pedagógico, buscando, a cada passo, a forma mais adequada de traduzir os grandes ideais do povo Tremembé para a formação de seus professores. (SILVA; LINHARES, 2018, p. 8)

Neste trecho observamos que as participações de todos os membros da aldeia ocorrem para tomar decisões para a educação, neste caso da formação de professores, o que é ainda mais significativo, pois mostra que o ensinar tem grande relevância, definir a forma desse ensino ajudará a aprender de cada aluno.

Como é de costume, entre os Tremembé, as decisões são tomadas em comunidades, sendo assim, todos, índios e índias, independentemente de cargos ou funções que ocupam, podem opinar e decidir juntos. Esse modo comunitário de agir expressa-se não apenas na política dos Tremembé, mas também na construção do conhecimento, o que, possivelmente, poderá ir norteando seus processos de ensino-aprendizagem. (SILVA; LINHARES, 2018, p. 10)

Justificando o que foi dito anteriormente, essa participação ativa de todo o coletivo Tremembé, independentemente de cargo ou formação ajuda na construção do conhecimento, do aprender e ensinar do povo, pois se baseia na necessidade que o povo observa no dia a dia, o que é necessário que seus mais jovens aprendam.

A escola Ita-ara do povo Pitaguary da cidade de Monguba, também no estado do Ceará tem semelhanças, uma delas é o uso dos espaços. Um desses espaços é a Casa de apoio, que inicialmente era um espaço escolar de ensino, utilizada para a vinda de “parentes” de outros povos, e para reuniões e eventos. Entretanto.

Ainda com o intuito educativo este local é utilizado eventualmente pelo professor L.B para assuntos relacionados a educação física, fazendo o uso do espaço para a prática esportiva e para confecção de material de esportes indígenas. (OLIVEIRA, 2016, p. 85)

Aqui analisamos um aspecto de semelhança entre os povos, que é esse uso dos ambientes. No povo Kanindé temos o Museu que antes funcionavam duas salas de aula, e depois de sua estruturação se tornou peça fundamental na educação da escola indígena Manoel Francisco dos Santos, sendo quase outra sala de aula, lugar de uso para contar e recontar as histórias, tradições e repassar a cultura do povo.

No próximo tópico, abordaremos o povo Kanindé, um pouco de sua história de formação, surgimento, levantamento, como o movimento indígena do Ceará nomeia o período em que um povo se autoidentifica como população indígena, também o museu do povo, e sua construção, e a formação da escola, como ela surge e quais seus objetivos.

4.3. Povo Kanindé e a escola diferenciada

O povo Kanindé está localizado na aldeia Fernandes e Balança, a 6 km de Aratuba e 140 km de Fortaleza, Capital do Estado. Também existe a Aldeia Gameleira, situada em Canindé, no sertão central. “A população de indígenas do povo, segundo dados da SESAI Secretária de Saúde Indígena e do DSEI Distrito Sanitário Especial Indígena, com desaldeados e aldeados se aproxima de 1.279 indígenas, no ano de 2021.” (SANTOS; OLIVEIRA, s.d. p. 103).

Em meio a suas lutas e conflitos, se iniciam seus atos em torno da educação no seu primeiro contato com a sua identidade. A segunda assembleia indígena realizada no ano de 1995, na aldeia Santo Antônio, terra do povo Pitaguary, contribuiu para que os indígenas do Povo Kanindé entendessem quem eles eram. O contato com as outras culturas, as histórias repassadas naquele momento, mas, além disso, entenderam pelo que eles tinham que lutar.

No ano de 1995, Cicero Pereira e Cacique Sotero, lideranças do povo Kanindé, foram convidados para a 2ª Assembleia dos Povos Indígenas do Ceará em Maracanaú. Segundo os relatos de lideranças indígenas, foi um momento simbólico para o início do processo de identificação para o povo Kanindé. (SANTOS; OLIVEIRA, s.d. p. 106).

O Museu dos Kanindé foi a primeira organização educacional e cultural aberta ao povo da Aldeia Fernandes, entre os anos de 1995 e 1996. Com o acirramento da luta, principalmente pela terra, surgiu a AIKA e se iniciou o movimento por uma educação escolar diferenciada, em 1999. (SANTOS, 2021, P. 118).

Esse movimento para uma educação diferenciada, foi um dos marcos iniciais, pois o primeiro, foi a criação do museu dos Kanindé, que é utilizado como forma de guardar a memória do povo, suas lutas, como pela terra da Gia, local sagrado para o povo, com documentos que comprovam as andanças e desafios, a fauna com seus animais, o artesanato com suas peças de madeira, cipó, palha e barro, que também é utilizado como conteúdo para as aulas da escola.

Antes do ano de 1999, lideranças tradicionais do povo Kanindé participaram de reuniões do movimento indígena no estado de pautas relacionadas a educação escolar indígena, tendo como pioneirismo o povo Tremembé e Tapebas. Relatos importantes destaca a atuação da missionara e indigenista Maria Amélia Leite por mediar as relações iniciais dos Kanindé com outros povos indígenas no estado, muito das vezes até apoiando financeiramente nas viagens. (SANTOS; OLIVEIRA, s.d. p. 109).

Com isso, o povo começou a se organizar para iniciar sua própria educação diferenciada indígena, voltada para sua população. Os primeiros passos para uma escola de qualidade e educação escolar indígena, começou pelos professores Suzenilton Gomes (Nildo), Terezinha Barroso, e a liderança Raimundo Lourenço (Benício). Após participarem do seminário com o CETREX, que é o Centro de Ensino em Treinamento e Extensão Rural, fizeram uma reunião na aldeia para discutir a ideia da criação de salas de aula para jovens e adultos, que teriam como professores Suzenilton e Terezinha, em que “uma turma em um quartinho doado pelo cacique Sotero e a outra em um prédio público da aldeia chamada ‘Budeguinha’.” (SANTOS; OLIVEIRA, s.d. p. 110).

No entanto esses professores não recebiam pagamento – é só a partir de 2002 que passaram a ser remunerados. O pagamento era feito em nome da AIKA (Associação Indígena Kanindé) (CEARÁ, 2015, P. 11). Com início um ano antes, promovido pela Secretária de Educação do Ceará (SEDUC),

os professores kanindé participaram de um curso de formação para o magistério indígena, com carga horária de 3.400 horas, com início no ano de 2001 e finalização em 2003, curso conseguido depois de muita batalha e se tornou uma das maiores conquistas do povo indígena kanindé, pois veio a dar sustentabilidade ao processo de ensino aprendizagem dos alunos indígenas kanindé. (CEARÁ, 2015, p. 11)

Esse processo ajudou a escola a ganhar visibilidade dentro da aldeia, com professores capacitados e se capacitando. Com isso os “tempos foram passando e ao longo de quatro anos de organização e luta por uma educação escolar para o povo kanindé houve a necessidade de abrir mais turmas para atender a demanda de alunos indígenas,” (CEARÁ, 2015, p. 12), com isso, se inicia a luta pela hoje já construída escola indígena.

A partir da luta dos povos do estado, no ano de 2003 o Conselho de Educação do Ceará, decide, com a resolução 382, que no estado do Ceará sejam criadas e funcionem as escolas indígenas no sistema de ensino do estado (SEDUC, 2018)

Após a resolução, continuam a funcionar as salas nas casas da aldeia, e um espaço que atualmente é a casa de uma das professoras da escola. No ano de 2006, a escola

Indígena Manoel Francisco dos Santos é inaugurada, já com o nome de escola diferenciada: “foi o índio Paulo Mané, já falecido, que doou o terreno e estamos felizes porque agora espaço é nosso” (ESCOLA KANINDÉ, 2023)

Para pensarmos a construção da educação diferenciada do povo Kanindé, devemos olhar para quatro pontos específicos, o primeiro deles é de ser uma escola comunitária, em que a participação de todos foi essencial para o seu desenvolvimento, lideranças, pajé, cacique, pais, e pessoas que não atuam ou estiveram no ambiente escolar. Isso é ocasionado pela forma e por quem foi pensada, que foram pessoas não letradas, não alfabetizadas, e foi uma escola discutida por todos. Entender que a escola é toda a aldeia foi o marco para sua estruturação, pois todos são corresponsáveis por tudo que acontece naquele espaço, e por ser uma escola discutida por todos, tudo em volta dela está presente em seu ensino, necessitava disso, pois para o povo Kanindé o saber está em tudo que vemos, que tocamos e sentimos.

O segundo aspecto é de ser intercultural, a necessidade dessa interculturalidade nasce de um problema, o de já haver uma escola dentro do território que não era indígena. Seus alunos tinham muita dificuldade de entender a forma de ensino aplicada, a aldeia tinha seus festejos, seus ritos, crenças que não eram visados pela escola, não havia a sensibilidade de entender essas tradições, que eram de suma importância para o povo.

Ao todo, na aldeia, havia três escolas, a Fernandes de cima, a Manoel Francisco, que hoje é a casa em frente da Liderança e rezadeira que já se encantou Alzira Gomes, e a Fernandes de baixo, essas instituições não tinham em seu aparato de ensino o objetivo de levar a cultura local para sala de aula. A partir disso, as primeiras pessoas a buscarem a educação na aldeia, como Tereza Barroso e Suzenilton Gomes, entenderam que a educação para ter sentido necessitava ter sentimento, e que a população da aldeia eram seres simbólicos. Esse simbolismo era ser do povo, ter sua cultura, suas tradições, e isso precisava estar dentro do ambiente escolar, com isso nasce a escola diferente, mas essa educação diferenciada para o povo não fazia sentido até entenderem que são diferentes, por crer diferente e por sentir diferente tudo que está ao seu redor, as plantas, os animais, as águas e o próprio povo.

A escola foi sendo experimentada com o passar do tempo, e quem primeiro experimentou foram as lideranças. Os primeiros alunos foram os adultos, os velhos, pois foram eles que entenderam o que o povo precisava, e nisso se baseou a escola

diferenciada: para enxergar os alunos de forma diferente, trabalhar diferente, trabalhar na perspectiva de formar para pensar diferente, para buscar saúde, educação e a luta pela terra. Nesse processo de experimentação estavam presentes, Suzenilton Gomes, Valdelia Gomes, Tereza Barroso, Luís Maciel, Suzenilson Santos entre outros. Desde o ano 2000 até meados de 2003 houve esse processo, e a partir de 2004 se começa a educação com crianças, a partir de uma proposta pedagógica que tinha como base a religião, com Alzira Gomes, Tio Zezinho e Rita dos Santos (Rita Pequena), e o sentido de entender a mata, os encantados, com o Pajé Maciel e com os mais velhos da Família Maciel, essa foi a base usada para formar a proposta pedagógica da escola.

Atualmente a escola necessita que seus professores tenham na sua proposta pedagógica de aula essa interculturalidade. Isso se torna ainda mais concreto com o projeto de intercâmbio que a escola propõe e é permanente com o Povo Jenipapo-Kanindé e Tremembé – intercâmbio que ocorre duas vezes por ano no mínimo. Esse círculo de conexões surge desde as vivências que os mais velhos tinham, em que por exemplo os Tremembé vinham, suas lideranças e faziam reuniões na casa de Alzira Gomes, Benício Lourenço e na casa do Cacique Sotero (José Maria). Antes e hoje essa ligação ocorre sempre buscando melhorias e os melhores caminhos e soluções, no sentido de sentir a cultura do outro para fortalecer a sua, um elo intercultural do ser indígena Jenipapo-Kanindé, Tremembé e Kanindé.

A escola também busca garantir que todos seus professores sejam indígenas, para que dentro de seu ensino, no fazer educação dentro do território, estejam todos os saberes e todos os sentimentos que fazem parte da identidade do povo Kanindé, que estão presentes em suas lutas. Isso vem desde a base, quando na educação infantil, com crianças a partir de 3 anos se trabalha a identidade, a autoidentificação, e continua trabalhando e fortalecendo ela no ensino médio, e vai adiante, para fora da escola quando seus ex-alunos demarcam as universidades, demarcam seu corpo, com as sementes, com o jenipapo, o urucum, fortalecendo essa identidade, do ser indígena Kanindé para além dos espaços da aldeia.

O quarto aspecto da escola pode ser resumida na frase de Expedito Rocha (Azulão), liderança do povo Kanindé de Canindé, que “a escola é toda aldeia”. Isso é confirmado quando o professor de matemática vai ao “Rajado” para dar aula nos roçados, nas plantações, quando o professor de ciências vai ao jardim da escola fazer experimentos

com produtos naturais, quando é o professor de história que aborda a memória, a história e a identidade do povo. O que a diferencia é a forma como as pessoas produzem e pensam essa educação, como esse diferenciado está presente na proposta pedagógica.

A escola precisa ser sentida, e se ela não consegue ser, então tem algo errado no processo, esse sentimento começa com o ensino das músicas do toré para as crianças, mas ao crescer devem sentir a força do ritual, a presença do encantado, que o jenipapo na pele demarca seu corpo como um espaço de identidade, de memória e de afirmação do ser indígena Kanindé. Isso se baseia na formatação dessa escola, em que há uma teia interligando tudo, com a instituição como centro, com o pajé que lida com a parte espiritual, com os encantados, com os saberes das matas, com as vivências.

Para entendermos até que lugar essa educação consegue chegar, observamos os resultados, as conquistas, daqueles que se formaram na escola, graduaram e voltaram para atuar na aldeia, como exemplos Antônia Kanindé, que se formou em antropologia, e é a certeza para José Maria (Cacique Sotero) que o museu estará bem cuidado, Rildelene Santos que foi a primeira a se formar na escola, na primeira turma de ensino médio, e que logo em seguida foi diplomada em gastronomia, e depois se tornou mestre em socio-biodiversidade alimentar, Antônia que foi a primeira a sair do estado para estudar museologia. Mas devemos citar aqueles que foram e voltaram para atuar na aldeia, como por exemplo Valdilane Allexandre, que se forma em química e dá aula da matéria na escola, e a mais recente que é Alenice Costa, que atua na escola como professora de ciências humanas.

Hoje a escola, tem como objetivo ofertar uma educação que valorize a cultura, promova aos alunos conhecimentos necessários para o desenvolvimento educacional e para que consigam acesso ao ensino superior e capacidades e habilidades que a comunidade demanda no meio social.

A participação coletiva e a troca de funções, fazem com que a responsabilidade seja coletiva de gerir a escola, e adentra no ensino, com a aprendizagem significativa que segundo o PPP da escola “todo conhecimento deve ser questionado; o interesse pelas múltiplas dimensões do saber, a importância da aprendizagem para a vida e sua possível aplicabilidade para a solução dos problemas sociais.” (CEARÁ, 2015, P. 5).

Os professores na escola, não se apresentam como donos do conhecimento, e que só eles podem ensinar. Na escola promove-se uma outra dinâmica, “com a adoção de uma

metodologia ativa que considere e valorize os conhecimentos prévios dos (as) alunos (as) como ponto de partida para aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados.” (CEARÁ, 2015, P. 7). Todo o conhecimento, tudo que os alunos sabem, é utilizado na sua aprendizagem, para valorizar o vivido. Isso faz com que o aluno seja quem irá fazer seu aprendizado e busque “conceitos, deduzir informações, contextualizar com o cotidiano e dessa maneira ser ativo no processo de ensino e no processo de aprendizagem.” (CEARÁ, 2015, P. 9).

A escola tem entre seus princípios ser democrática, todos que estão ao redor e giram em torno da escola participam do processo de gestão e ensino:

Cada segmento deve contribuir no processo, os alunos, professores, funcionários, pais, conselho escolar e principalmente as lideranças. Essa relação se constrói pelo saber, ouvir, refletir, aplicar, revisar e dialogar novamente em um processo inacabado e contínuo independente os profissionais que o constitui. (CEARÁ, 2015, P. 8).

Esse diálogo também acontece na relação que a escola tem com o MK (Museu Kanindé). Desde antes da criação da escola, o museu já fazia parte dela, e hoje é usado para atividades como “Palestras com guardiões da memória. • Oficinas. • Cursos • Exposições. • Eventos culturais e esportivos • Seminários. • Sessões de cinema • Assembleias. (CEARÁ, 2015, P. 13). Neste espaço, há oficinas de artesanato, como barro, madeira, seminários com os troncos velhos, em que eles contam histórias de luta, contos e vivências. A memória e a cultura estão dentro desde espaço, mas não fica somente nele, são compartilhadas com quem o visita.

Ainda sobre o lugar do MK, um projeto que atualmente não existe, pois era utilizado como meio para suprir a ausência dos professores em período de formação, o Tempo Comunidade consistia em:

períodos de aprendizado de saberes indígenas, praticas de pesquisas e fortalecimento da cultura e identidade indígena do povo kanindé, trabalhado mensalmente com carga horaria de 20 horas semanais, com projetos de pesquisa, fundamentados na investigação, documentação, criação de Mídias. (CEARÁ, 2015, P. 18).

Estas atividades foram essenciais para a formação de várias lideranças jovens e ocorria uma semana por mês. As turmas eram divididas em outras turmas, mas com a composição de alunos de diferentes períodos. Assim as atividades eram feitas com apresentações de danças, poemas, seminários, e um aluno poderia ensinar o outro, e

compartilhar o aprendizado. Porém como se exige um calendário e um currículo, e a formação dos professores se finalizou, o projeto não foi mais executado.

Hoje a escola possui aproximadamente 207 alunos e cerca de 25 professores (SANTOS; OLIVEIRA, s.d. p.113) e funciona em perfeito estado.

Educação e cultura fazem conexão no ambiente da escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, porém, as metodológicas aplicadas não são apenas dentro da escola, saem dela, como saídas para outras aldeias. Recentemente pude participar de um evento desses chamados “intercâmbios”, que ocorreu na aldeia da praia do povo Tremembé de Almofala, no Ceará. O projeto é desenvolvido pelo ex-diretor da escola, Elenilson Gomes, que levou uma turma e alguns alunos para participarem da atividade. Estando lá, o momento não se resume apenas a uma colheita de informações sobre outro povo, mas uma vivência. Algo marcante dito por ele e que traduz esta experiência foi: “queremos comer o que os Tremembé comem, viver como os Tremembé comem”. E isso foi promovido durante os dias que estivemos lá, comemos sua comida, fomos a lugares sagrados, tomamos banho de mar, vivemos como Tremembés.

Esse intercâmbio me ajudou a entender como funciona o pensamento da gestão da escola Indígena Manoel Francisco dos Santos do povo Kanindé: baseada no viver, na vivência, no estar em contato direto com o que se é, aprendendo nossas histórias de luta, de vitória, artesanatos, artes, curas e rezas.

Na proposta pedagógica de cada aula está inserido o uso da cultura, essa conexão com os saberes, sentir a aldeia, a instituição faz com que seja necessário estar presente. Durante meus anos de estudo na escola Indígena Manoel Francisco dos Santos pude observar e sentir isso, em cada aula, na aula de história com Suzenilson, em que abordava a história do povo, a memória, as vivências, tradições; nas aulas de ciências com Francisco de Paula Pereira (Paulo) em que trazia as pinturas, as idas a mata, aos roçados. Essas atividades não ocorriam uma vez, mas sim em todas as aulas esses elementos eram inseridos.

Por isso a busca por entender como ocorre essa ligação, de cultura e educação, sabemos como surgiu, mas hoje, como ocorre, na base, como criam as estratégias para aplicá-las em sala. De que forma a escola indígena Manoel Francisco dos Santos, junto com seu núcleo gestor, professores e a aldeia propõem essa conexão, se existem projetos específicos para que isso ocorra, se na própria proposta pedagógica de cada disciplina há

esse vínculo, ou seja, se já existe antes mesmo de ser aplicada aos alunos, quais desafios, dificuldades ou impedimentos ocorrem no processo de criação de metodologias, ou no uso delas no ensino.

5. METODOLOGIA

Nossa pesquisa tem como base a prática, o dia a dia, o vivenciado, o que é sentido na sala de aula, nas atividades, encontros, dinâmicas de classe. Como toda prática exige uma teoria, ela se baseia de início numa busca e contextualização da educação Indígena no Brasil, traçando os momentos, marcos, instituições que tiveram grande importância na história. Para isto, foram feitas pesquisas prévias em artigos, dissertações, pesquisas de indígenas e não indígenas, sobre as leis, tratados, acordos que contribuíram e os que prejudicaram os avanços da educação indígena. Foi necessário também fazer este traçado a nível de estado, no caso o Ceará, sobre o processo da educação indígena, quando se iniciou, quais povos tiveram relevância para o levante e busca desse ensino, dados atuais de quantitativos de escolas e alunos que estão presentes na educação Indígena do Ceará.

Buscamos também experiências de outros povos, fora do estado, indígenas e quilombolas com relação à educação diferenciada, para fins de comparações. Isso passa por investigar e comparar como ocorreu o processo de formação e como ocorre diariamente nessas populações, quais diferenças e semelhanças são notáveis entre eles. E por fim traçamos um pouco da história do povo Kanindé, sua formação, e como ocorreu sua busca pela educação diferenciada, quais motivações e quais resultados hoje existem dessa busca. Para isso é necessário analisar trabalhos de professores, e pessoas que não são do povo, e conversar com professores da instituição para nos contar do vivido, tanto do dia a dia como o estabelecimento dessa educação.

A pesquisa se iniciará com a busca de informações nos documentos oficiais da escola, como o próprio PPP, para entender a formação dessa educação, como surgiu e quem participou dessa formação, as características do objetivo educacional, o que propõem em seu ensino, esta será a base para a segunda etapa, que a partir dos documentos de plano de aula, iremos entrevistar professores, a fim de reunir informações do seu dia a dia em sala de aula, como as metodologias são aplicadas e mostradas para os alunos, quais são os projetos, atividades, dinâmicas ou de que outra maneira fazem essa inserção. Na terceira etapa, iremos nos atentar a gestão da escola, para que possamos entender na base, como ocorre a criação das metodologias, e dos projetos, e os desafios para aplicar cada uma, se existem essas dificuldades, quais são elas, como prejudicam, se são fáceis de lidar e resolver, para isso entrevistaremos membros do corpo gestor da instituição. Na quarta e última etapa, iremos a sala de aula, ou onde à estiver acontecendo, para vermos e

analisarmos na prática como ocorre a aplicação das formas de ensino, para a conexão entre cultura e educação, se é visível, efetiva e quais desafios de implementá-las

.

6. CRONOGRAMA DA PESQUISA

Mês	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Etapa												
Preparação e Coleta de Documentos Oficiais da Escola	X	X										
Agendamento das entrevistas com os professores e análise dos planos de aula.			X									
Realização das entrevistas com professores				X								
Agendamento das entrevistas com os membros do corpo gestor				X								
Realização das entrevistas com os membros do corpo gestor.					X							
Observação e análise prática da aplicação das formas de ensino em sala de aula.,						X	X					
Análise dos dados coletados e redação do relatório final da pesquisa.								X	X			
Revisão e Edição do Relatório Final										X		
Preparação da Apresentação à Banca e Agendamento da Defesa da Pesquisa										X		
Defesa da Pesquisa											X	
Submissão para publicação												X

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMASCH, Profª Dra. Maria Aparecida; SILVA, Profª Dra. Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: Da escola para os índios as escolas indígenas. Santa Cruz do Sul, Agora, v.13, n.1, p. 124-150, jan./jun. 2007

MEDEIROS, Juliana Schneider. História da educação escolar indígena no Brasil: Alguns apontamentos. Rio Grande do Sul, XIV Encontro estadual de história – ANPUH, 2018

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. Brasília, Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004

COHN, Clarisse. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. Florianópolis, PERSPECTIVA, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005

INEP – CENSO Escolar do ano de 2022. 2023

Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-terras-indigenas-o-que-diz-o-censo-escolar#:~:text=Entre%20as%20escolas%20que%20oferecem,principal%20pesquisa%20educacional%20do%20país.>> Acesso em 24 de março de 2024

SEDUC. Educação escolar Indígena. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-escolar-indigena/#:~:text=Atualmente%2C%20existem%2038%20escolas%20indígenas,Tabosa%2C%20Novo%20Oriente%2C%20Pacatuba%2C>> Acesso em 24 de março de 2024

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99

SILVA, Elson Alves da. A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola. São Paulo, PUC-SP, 2011

AMORIM, João Victor Alves. Ensino de artes e as manifestações artísticas nas escolas situadas em comunidades tradicionais na macrorregião do maciço de Baturité-CE. Redenção, UNILAB, 2022

APALAI, Ereu; BARREIROS, Jussara de Pinho. Arte Aparai na Educação Escolar Indígena: O grafismo como recurso visual para o ensino de arte. Macapá, Indigenous People, Science and Knowledge. V. 1, n. 1, p. 57-72, jan. 2018.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. R. bras. Est. Pedag., Brasília, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011

FERREIRA, Gilberto Geraldo. Uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas. Maceió-AL, UFAL, 2009

CEARÁ. Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos. Povo Kanindé. Projeto Político-Pedagógico. Sítio Fernandes, Aratuba- CE, 2015.

SANTOS, Antônio Nilton Gomes dos; OLIVEIRA, Maria Rita Duarte de. Educação escolar indígena do povo Kanindé: Percurso histórico de resistência. Ceará, UNILAB, p. 101 a p. 117, s.d

SANTOS, Suzenilson da Silva. Um museu indígena como estratégia interdisciplinar de formação entre os Kanindé no Ceará. Redenção, Unilab, 2021

ESCOLA KANINDÉ. **Origem histórica do povo Kanindé**,. Aratuba. Disponível em:<
<http://escolakaninde-indio.blogspot.com/p/origem-historica-do-povo-kaninde.html>>
Acesso em: 27 de junho de 2023

SILVA, M. S. S. LINHARES, M. I. S. B. **O jovem e a educação Tremembé de Almofala no Ceará**. *Pesquisas e Práticas psicossociais* 13(3), São João dele Rei, Julho-setembro de 2018, e1940

OLIVEIRA, André Barbosa de. **Escola Itá-ara**: A afirmação da identidade pitaguary através da escola diferenciada. Fortaleza, 2016.

SEDUC. **Educação escolar indígena - Legislação**. 2018 Disponível em <
https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/07/legislacao_educ_esc_ind_.pdf>