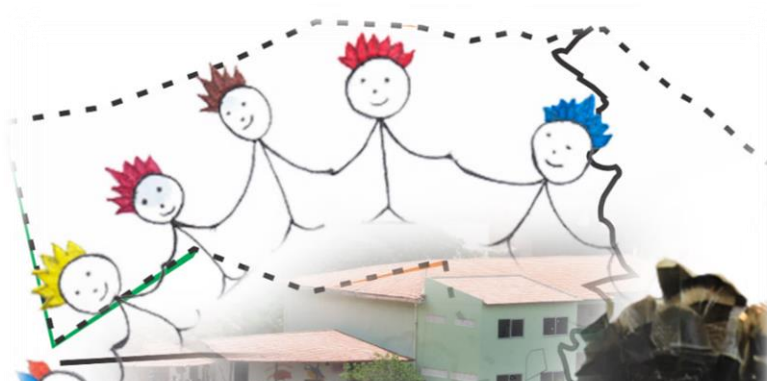




**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA- UNILAB
INSTITUTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES- MIH**

ANTONIO NILTON GOMES DOS SANTOS



**PELAS VEREDAS DO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS INICIAIS DA ESCOLA INDÍGENA MANOEL FRANCISCO DOS SANTOS:
SABERES E FAZERES DO POVO KANINDÉ**



REDENÇÃO – CEARÁ- BRASIL

2022

ANTONIO NILTON GOMES DOS SANTOS

**PELAS VEREDAS DO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS INICIAIS DA ESCOLA INDÍGENA MANOEL FRANCISCO DOS SANTOS:
SABERES E FAZERES DO POVO KANINDÉ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Humanidades como requisito para obtenção do título de mestre em Humanidades, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Redenção – CE, sob a orientação do professor Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares em Humanidades.

REDENÇÃO –CEARÁ- BRASIL

2022

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

Santos, Antonio Nilton Gomes Dos.

S237p

Pelas veredas do currículo escolar do Ensino Fundamental anos iniciais da escola indígena Manoel Francisco dos Santos: saberes e fazeres do povo kanindé / Antonio Nilton Gomes Dos Santos. - Redenção, 2022.

105f: il.

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mara Rita Duarte de Oliveira.

1. Educação indígena. 2. Povo Kanindé. 3. Currículo escolar.
I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 371.829

ANTONIO NILTON GOMES DOS SANTOS

**PELAS VEREDAS DO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS INICIAIS DA ESCOLA INDÍGENA MANOEL FRANCISCO DOS SANTOS:
SABERES E FAZERES DO POVO KANINDÉ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Humanidades como requisito para obtenção do título de mestre em Humanidades, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Redenção – CE, sob a orientação do professor Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares em Humanidades.

Aprovada em: 30/08/2022.

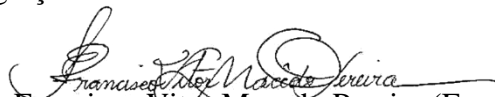
BANCA EXAMINADORA



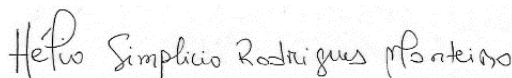
Prof^ª. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira. (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB



Profa. Dra Larissa Deadame de Figueiredo Nicolete (Examinadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Prof. Dr Francisco Vitor Macedo Pereira (Examinador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Prof. Dr. Hélio Simplicio Rodrigues Monteiro (Examinador)
Universidade Federal de Goiás (UFG)

À minha esposa, companheira de todas as lutas diárias.
Aos meus queridos pais, Maria Zenilma e Cicero Pereira.

Minhas filhas, Thayná e Taiane.

Aos guardiões da memória do povo Kanindé.

Aos professores indígenas Kanindé.

A toda a nação Kanindé.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente quero agradecer ao pai TUPÃ pelo dom da vida e por sempre colocar pessoas especiais em minha vida, por nunca soltar a minha mão e me guiar em todas as veredas do bem. Por me proteger em cada caminhada e proporcionar-me novas oportunidades sempre.

Aos meus amados e queridos pais, Maria Zenilma e Cícero Pereira, que incansavelmente estão ao meu lado e que nunca mediram esforços para ensinar-me, guiando-me pelos melhores caminhos e que sempre apoiando-me em todos os passos da minha vida. Obrigado por existirem em minha vida e por me tornarem a pessoa que sou hoje.

Aos meus irmãos Jucilene Santos, Francilene Gomes, Pedro Gomes, Elenilson Kanindé e Terezinha Kanindé, primeiro por cuidar tão bem de nós, mais novos, por cada geração e, segundo, pelo apoio e união familiar.

Minha esposa Joselane Kanindé por acreditar nos meus sonhos e sempre me motivar a seguir em frente e pelo zelo que tem por mim e pelo cuidado de sempre.

Às minhas amadas e queridas filhas pelas inspirações e por ajudar-me a ser forte nos momentos difíceis. Sem vocês não teria força suficiente.

Às lideranças de meu povo Kanindé Cacique Sotero, Pajé Maciel, Cicero Pereira, José Clovis Gomes, Valdo Teodósio, Luiz Pereira, Benicio Lourenço, Edgar Lourenço e demais, por lutar incansavelmente pela garantia de nosso território e por contribuir na construção da escola Kanindé.

À minha orientadora, professora Mara Rita Duarte, pela oportunidade de realizar este trabalho. Obrigado pela confiança e pela dedicação; agradeço por todos os ensinamentos compartilhados e por me guiar em todos os passos da pós-graduação.

Ao GEDIFE e LABORVIR pelo acolhimento e as oportunidades proporcionadas ao longo de minha passagem na UNILAB.

Aos professores do Programa de Pós-graduação, em especial Edson Holanda, pelos ensinamentos que transcendem os limites da universidade; aos demais professores por proporcionar cada momento de grandes conhecimentos e por sempre estarem dispostos a dialogar e compartilhar seus ensinamentos.

Aos colegas da turma de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, em especial aos parentes Geraldo Tapeba e Márcio Fernandes pelas reflexões e as trocas de conhecimentos.

Aos professores colegas de trabalho que contribuem no fazer docente da escola Kanindé e que não mediram esforços no processo de construção dessa pesquisa, através de entrevistas e diálogos nos intervalos das aulas. Em especial as professoras Renilvania Martins, Daiane Santos, Ivonês Bernardo, Terezinha Gomes e Carliane Vieira e aos professores Francisco de Paula, Francisco Reginaldo, Elenilson Gomes e Suzenilton Santos que compartilharam suas experiências, vivências e saberes.

“A educação escolar indígena nasceu da luta, então ela existe para fortalecer a luta de nós indígenas”.

(Cicero Kanindé – Liderança indígena do povo Kanindé).

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo central compreender a organização curricular da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos e analisar como a proposta curricular contribui na construção de conhecimentos científicos a partir da relação direta com os saberes tradicionais dos alunos, professores e da própria comunidade Indígena do povo Kanindé de Aratuba. Dentro dessa perspectiva de pesquisa, incute-se desvelar quais as principais dificuldades de implementação do currículo escolar indígena, no processo de articulação dos saberes do currículo formal, com diretrizes dos sistemas de ensino, e os saberes tradicionais do povo Kanindé na Escola indígena Manoel Francisco dos Santos e as disciplinas específicas conforme Projeto Político Pedagógico. Nessa perspectiva, definimos como objetivos específicos: a) Compreender como a organização do currículo escolar indígena valoriza os saberes tradicionais do povo indígena do Kanindé; b) Analisar o currículo escolar do ensino fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano) da escola indígena a partir de análise documental; c) Investigar as contribuições da educação escolar indígena, a partir do currículo diferenciado, na construção de conhecimento escolar/científico dos alunos indígenas e para o fortalecimento da identidade cultural; d) Analisar as práticas docentes desenvolvidas pelos professores indígenas a partir da operacionalização do currículo escolar indígena e, e) Identificar as relações do currículo escolar implementado na escola com o cotidiano da aldeia e as práticas docentes desenvolvidas na escola. Como metodologia definimos fazer um estudo etnográfico, pois, permite se compreender de dentro os processos educacionais, ao buscar explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significados e opiniões dos atores, assim, na operacionalização da pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa, que trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. A coleta de dados durante a pesquisa de campo foi a observação participante, seguida de entrevistas com os sujeitos (lideranças, professores e alunos). Na construção do referencial teórico que sustenta nossa pesquisa, utilizamos como principais referenciais os seguintes autores: Nascimento (2006); D'Ambrósio (2021); Tomazetti (1998), Xavier (2018) e Julião (2017). A pesquisa foi desenvolvida na aldeia Sítio Fernandes, Município de Aratuba, Estado do Ceará, e está voltada ao currículo e as práticas docentes desenvolvidas pelos indígenas no processo educacional e organização curricular da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos. Nosso principal ponto de encontro de pesquisa foi que: a escola pensada pelo povo Kanindé, hoje é uma instituição fundamental para preparar e fortalecer as novas gerações para o movimento de luta pela terra e pela cultura Kanindé, destacando-se a práxis dos docentes, com ensino contextualizado e libertador, com inovações pedagógicas, aulas vivenciais e metodologias que se tornam diferentes no contexto local, valorizando assim os saberes tradicionais do povo Kanindé.

Palavras-chave: Educação Indígena. Povo Kanindé. Currículo escolar

ABSTRACT

The main objective of the research is to understand the curricular organization of the Manoel Francisco dos Santos Indigenous School and to analyze how the curricular proposal contributes to the construction of scientific knowledge from the direct relationship with the traditional knowledge of students, teachers and the Indigenous community of the Kanindé people. from Aratuba. Within this research perspective. The research aims to reveal the main difficulties in implementing the indigenous school curriculum, in the process of articulating the knowledge of the formal curriculum, with guidelines of the teaching systems, and the traditional knowledge of the Kanindé people at the Manoel Francisco dos Santos indigenous school and the specific disciplines according to the Pedagogical Political Project? In this perspective, we define as specific objectives: a) To understand how the organization of the indigenous school curriculum values the traditional knowledge of the indigenous people of Kanindé; b) Analyze the elementary school curriculum of the initial years (1st to 5th year) of the indigenous school based on document analysis; c) Investigate the contributions of indigenous school education, based on the differentiated curriculum, in the construction of school/scientific knowledge of indigenous students and for the strengthening of cultural identity; d) To analyze the teaching practices developed by indigenous teachers from the operationalization of the indigenous school curriculum; and, e) To identify the relationships between the school curriculum implemented in the school and the daily life of the village and the teaching practices developed at the school. As a methodology, we defined an ethnographic study, because it allows us to understand the educational processes from within, by seeking to explain reality based on the perception, attribution of meanings and opinions of the actors, thus, in the operationalization of the research we will start from the approach of qualitative research, that works with the universe of meanings, motives, aspirations, beliefs, values and attitudes. Data collection during the field research was participant observation, followed by interviews with the subjects (leaders, teachers and students). In the construction of the theoretical framework that supports our research, we used the following authors as main references: Nascimento (2006); D'Ambrosio (1998); Tomazetti (1998), Xavier (2018) and Julião (2017). The research was developed in the village of Sítio Fernandes, Municipality of Aratuba, State of Ceará, and is focused on the curriculum and teaching practices developed by indigenous people in the educational process and curricular organization of the Manoel Francisco dos Santos Indigenous School. Our main research finding was that: the school designed by the Kanindé today is a fundamental institution to prepare and strengthen the new generations for the movement of struggle for land and Kanindé culture, highlighting the praxis of teachers, with contextualized and liberating teaching, with pedagogical innovations, experiential classes and methodologies that become different in the local context, thus valuing the traditional knowledge of the Kanindé people.

Keywords: Indigenous Education. Kanindé people. School curriculum

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista do piso superior da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos	25
Figura 2 - Representação do território do povo Kanindé	31
Figura 3 - Carta Convite - II Assembleia dos Povos Indígenas do Ceará, 1995.	32
Figura 4 - Registro fotográfico da II Assembleia dos Povos Indígenas do Ceará.	33
Figura 5 - Espaço das primeiras salas de aula em locais cedidos pela comunidade, Quartinho do Cacique Sotero, Professor Suzenaldo Kanindé e equipe da CREDE 8.	37
Figura 6 - Sede do primeiro espaço cedido para funcionamento de escolarização do povo Kanindé	38
Figura 7 - Fachada da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos.	39
Figura 8 - Representação da Liderança Terezinha Barroso (<i>in memoriam</i>)	41
Figura 9 - Encontro de formação para professores indígenas, Magistério Indígena I.	43
Figura 10 Fachada lateral da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos	43
Figura 11 Representação dos elementos presentes na aldeia do povo Kanindé.	44
Figura 12 Representação do Toré.	45
Figura 13 Aula de campo na casa do guardião da memória Kanindé Senhor Bernardo.	50
Figura 14 Organograma curricular dos eixos dos saberes	55
Figura 15 Lenda do povo Kanindé “Mocó Reis”, cartilha de atividades.	59
Figura 16 Mosaico das figuras geométricas nos espaços da aldeia.	61
Figura 17 Atividade da Jornada Pedagógica 2022, aula de campo, contextualizando o ensino com a Liderança Cicero Kanindé.	69

Figura 18	Pesquisa de campo sobre medicina tradicional do povo Kanindé na residência da rezadeira e parteira D. Odete.	72
Figura 19	Aula projeto de linguagem - Gênero textual (receita) – vivência na residência de uma agricultora.	76
Figura 20	Projeto de leitura professores Multimeios	76
Figura 21	Aula de campo no Horto, turmas da Educação Infantil	77
Figura 22	Trilha aos lugares de memória Kanindé com Cicero Pereira	78
Figura 23	Professor Paulo Kanindé, vivência em um roçado da aldeia.	79
Figura 24	Atividade de pesquisa do NEPIK na residência do cacique Sotero	80
Figura 25	Desenho representativo “Huvixa Kanindé”.	81
Figura 26	Aula de Geografia - vivência com a Professora Rita Alexandre	84
Figura 27	Apresentação Dia do Índigena na casa da tia Luzia	85
Figura 28	Aula do Professor Suzenilson de forma híbrida	87
Figura 29	Apresentação de Seminário sobre a Cultura Alimentar (2021).	89
Figura 30	Ciclo de atendimentos aos alunos da escola indígena no período de Pandemia	91
Figura 31	Cacique Sotero participando de um seminário da Escola Kanindé.	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

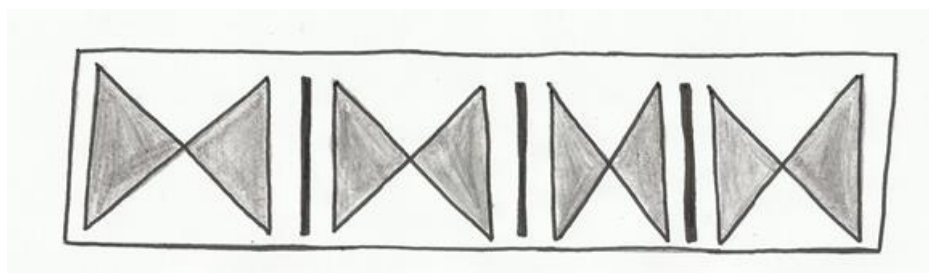
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIKA	Associação Indígena Kanindé de Aratuba
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CF	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EI	Escola Indígena
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEI	Laboratório Educacional de Informática
LII PITAKAJÁ	Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé
MISI PITAKAJÁ	Magistério Indígena Superior
MK	Museu Indígena Kanindé
NEPIK	Núcleo de Estudo e Pesquisa Indígena Kanindé
PAD	Plano de Atividades Domiciliares
PI	Projetos Integradores
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Educacional
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	CAPÍTULO I- CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	23
1.1	Método de Pesquisa	23
1.2	Ambiente da pesquisa	24
1.3	Caracterização e critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa	26
1.4	Técnicas e procedimentos metodológicos de coletas de dados	27
1.5	Análise de dados	28
2	CAPÍTULO II – PERCURSO HISTÓRICO DOS KANINDÉS E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA.....	29
2.1	Trajetória histórica dos Kanindé do Ceará	29
2.2	Educação e luta: construindo uma educação diferenciada	34
2.3	No chão da aldeia: a Escola Manoel Francisco dos Santos	41
3	CAPÍTULO III - CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA MANOEL FRANCISCO DOS SANTOS	46
3.1	Currículo indígena um novo olhar: outras pedagogias presentes	46
3.2	Cultura, currículo e identidade do povo Kanindé	49
3.3	Organização do currículo da escola indígena do povo Kanindé	51
3.4	As especificidades do componente curricular de Arte, Expressão Corporal, Cultura e Espiritualidade Indígena	64
3.5	Currículo para a cidadania, construções práticas e conquistas docentes	71
3.5.1	Pedagogia da alternância	71
3.5.2	Projetos integradores da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos	74
3.5.3	Práticas docentes e os saberes tradicionais.....	86
3.6	A educação na Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos no contexto da Pandemia do Covid-19	87
3.6.1	A realidade educacional dos estudantes no período da pandemia: as novas reconfigurações de aprender e ensinar na escola indígena	89
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	95
	FONTES ORAIS	99
	APÊNDICE A	101
	APÊNDICE B	102

APÊNDICE C	103
APÊNDICE D	104

INTRODUÇÃO



*Pintura corporal que representa a passagem de criança para adolescente.
“simboliza o tempo”.*

Os caminhos percorridos pelo povo Kanindé na sua história de luta e resistência tem em sua essência a relação com o território, o trabalho coletivo representado pelas formigas, revelando muito como as novas gerações interagem com os “Guardiões das Memórias”, também chamados localmente de “troncos-velhos”, refletindo sobre a transmissão de conhecimento entre as gerações.

Começo essa dissertação descrevendo um pouco sobre minha trajetória pessoal e acadêmica. Minha vida foi sempre marcada por momentos de muitas emoções, foram e são momentos que guardo na memória e me permitem uma viagem ao passado entrelaçando com o presente, formulando novas ideias para meu futuro. Isso me permite também, um mergulho profundo em minhas reminiscências, construindo novos sonhos.

Minhas primeiras aprendizagens foram construídas a partir das vivências com a minha família, meus pais têm pouco conhecimento de leitura e escrita, mas um enorme conhecimento de vida e de humildade, repassando a cada um de seus filhos todos aqueles conhecimentos trago em suas vidas e aprendidas com seus ancestrais. Ainda hoje, meu pai lê pouco e minha mãe é analfabeta, mas, mesmo assim, nunca deixaram de nos ensinar e sempre nos motivaram a estudar e buscar novos conhecimentos. Ensinam com outras linguagens, e com seus conhecimentos tradicionais de vida.

Lembro-me de quando novinho meu pai nos reunia em volta de sua cama, geralmente quando faltava energia, ficávamos na luz de lamparina; ele contava histórias antigas de sua vida, de quando eram crianças e adolescentes. Eu gostava muito da história do macaco que ele contava, história essa que já tinha sido seu avô que havia lhe contado.

Sempre quando ia contar suas histórias, iniciava cantando uma música: “Aqui a gente não é bagaço não, não é poeira de jipe e nem de pneu de caminhão, que vamos gente para o

riacho do Icó, visitar dezoito abaixo no Vicente Marajó”. Aqui, ele revelava que nossa passagem no mundo não seria como o pó, que some ao ser levado ao vento, nossa estada aqui é ancestral, é permanente.

Já minha mãe gostava de cantar as canções do tempo de sua adolescência, eram variadas e também já bem antigas, repassadas por outras gerações: “Oi ai, ai nós queremos navegar, menino nasceu pastores e moça para amar e rapaz chapéu de Couro e o vovô para navegar, da minha casa para tua tem um riacho de flor eu ainda tenho fé em Deus, que chamo teu pai de sogro”.

Nós adorávamos essa música, eu e a minha irmã Terezinha, que éramos os mais novos, sempre dormíamos ouvindo aquelas belas histórias e canções. Meus pais não dominavam a leitura e nem a escrita formal, mas tentavam repassá-la do modo que sabiam; aqueles momentos eram prazerosos para nós, pois viajávamos nas lindas histórias e canções e íamos construindo nossos saberes empíricos.

Quanto a minha trajetória escolar e acadêmica, registro aqui nessas páginas. Em 1995 iniciei minha escolarização, primeiro estudei na Escola Rural dos Fernandes, situada, também, no território do povo Kanindé, subordinada administrativamente à Secretaria de Educação do Município de Aratuba. Na alfabetização, com as professoras Ivanete Bernardo e Antônia Barroso (Toinha), aprendi as vogais e o alfabeto e escrever as primeiras palavras; foi lá que aprendi a soletrar pequenas palavras e onde fiquei por dois anos, esses foram meus primeiros aprendizados.

Até hoje sou um admirador da cartilha da Ana e do Zé, pois rapidamente aprendi a ler. Até hoje, tenho uma dessas cartilhas que minhas filhas também tiveram a experiência de aprender a ler com a mesma.

Sempre trabalhei na agricultura familiar com meu pai e nós sempre conversávamos. Ele sempre me dava conselhos sobre a vida e sobre a nossa relação com a terra e nossos ancestrais. Falava sempre sobre o meu futuro, essas conversas me traziam muitas reflexões. A rotina era meio-dia no trabalho da agricultura familiar e restante do dia na escola.

Em 2005, aos 16 anos de idade, comecei a estudar no Ensino Médio na Escola José Joacy Pereira, localizada na sede do Município de Aratuba; era a reta final para decidir o que realmente queria em minha vida. Neste período tive professores que foram referências em

minha trajetória, entre eles cito: Felipe, professor de História que sempre me incentivou a estudar cada vez mais, sempre dando conselhos e exemplos.

Não tive a oportunidade de estudar na escola indígena de meu povo, pois na época não ofertava a modalidade de Ensino Médio. Portanto, tínhamos que estudar fora da aldeia e em muitas vezes tínhamos medo de afirmar nossa identidade indígena, pois sempre enfrentávamos preconceito por parte de alguns colegas de classe e até de alguns professores.

Ano posterior à conclusão de Ensino Médio, em 2008, fui convidado pela comunidade para substituir um professor que estava indo embora. De início foi uma surpresa por surgir tão rapidamente uma oportunidade de trabalho e logo a profissão dos meus sonhos que era ser professor e além disso, ser ainda na escola do meu povo. Inicialmente as dificuldades foram muitas, pois estava saindo da transição de aluno para ser professor. No mesmo ano ingressei no curso de Magistério Indígena, que foi uma experiência a mais em minha vida, o que não consegui aprender no Ensino Fundamental e Ensino Médio, o magistério foi um reforço para assimilar conhecimentos e desenvolver habilidades, principalmente, por ser uma formação diferenciada. Neste curso tiveram pessoas que passaram por minha vida e deixaram uma semente plantada, me dediquei muito, pois via que era meu futuro e tinha que aproveitar o máximo.

No ano de 2010, iniciei minha trajetória como acadêmico no curso de Licenciatura Intercultural Indígena dos povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (LII PITAKAJÁ). Foi uma realização fazer um curso superior em uma das maiores Universidades do país, a Universidade Federal do Ceará- UFC. Um ponto importante para destacar é que era uma formação diferenciada com professores da Universidade e lideranças tradicionais das comunidades envolvidas no curso.

Posso afirmar que ter a formação intercultural foi uma das maiores conquistas de minha vida, pois acredito que o meu destino foi sempre estar perto de meu povo, lutando pela garantia de nosso território, pelo fortalecimento de nossa identidade e contribuir na formação das novas gerações do povo Kanindé.

Durante seis anos como acadêmico, atuei como professor da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos desde o ano de 2008. A partir do ano de 2017, assumi a coordenação pedagógica da escola, na qual atuo até os dias atuais. Passar por essas experiências me tornou

mais reflexivo com olhar de aluno, professor e agora como coordenador de uma escola indígena.

Importante destacar que desde criança participo ativamente do movimento indígena do meu povo e das atividades coletivas da aldeia. Durante esta escrita vou recordando de momentos e vivências nos coletivos na terra da Gia, na qual trabalhávamos todos juntos, homens, mulheres e crianças. Na verdade, foram durante esses momentos que tudo começou a ter (res)significado, enquanto luta para mim.

Meus primeiros passos foram com meu pai Cicero Pereira e meu Tio Cacique Sotero; dois idealizadores e responsáveis pelo levante para o povo perder o medo e assumir a identidade como Kanindé. Lembro-me do ano de 2000 na qual foi realizada a 6ª Assembleia Indígena na minha aldeia, um momento histórico e de reafirmação para o povo. Diversos povos estiveram presentes discutindo melhorias para os povos indígenas do Estado do Ceará, esse momento foi muito importante para fortalecer a luta de meu povo, pois podemos ver as realidades e culturas de outros povos.

Nessa trajetória de educador indígena, desenvolvo várias atividades dentro da comunidade, pois não me limito com a função de docente, busco contribuir de diferentes formas para o desenvolvimento de meu povo. Atualmente sou membro da Associação Indígena Kanindé de Aratuba- AIKA, entidade criada por Cacique Sotero. Já estou oito anos na diretoria da mesma, a AIKA atua dentro da aldeia como entidade que faz intermédio de discursões acerca de todas as demandas da aldeia, é considerada o coração da aldeia.

Sou grato a cada momento que vivencio com meu povo e como forma de gratidão aos mais velhos busco fortalecer a luta pela terra e pela identidade de meu povo. Portanto, desenvolvo várias atividades com crianças e adolescentes Kanindés para dá continuidade as lutas sociais e a garantia de vida digna às novas gerações.

No ano de 2016 criei o Núcleo de Estudo e Pesquisa Indígena Kanindé- NEPIK, um grupo permanente de pesquisa, através de organização de atividades integradas entre a Escola Indígena e o Museu dos Kanindés, na qual se constituiu a segunda geração do Núcleo Educativo Museu Kanindé.

Também atuo como coordenador do grupo de Cineastas Kanindé na qual fazemos registros fotográficos do cotidiano da aldeia e contribuimos para produção audiovisual para as aulas da cultura do povo Kanindé na escola.

Outro passo importante nessa trajetória foi meu ingresso no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades pela UNILAB. Fazer parte desse Mestrado, posso afirmar, é uma das maiores realizações para minha vida e em especial para meu povo. Uma realização profissional, pois na Universidade firmamos e ampliamos nosso conhecimento científico. Tive duas motivações importantes para estar no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, primeiro minha família que sempre esteve ao meu lado e segundo o entendimento do quanto posso contribuir bem mais para o bem-estar do meu povo e o fortalecimento das lutas sociais.

Vale ressaltar que a Universidade proporciona aos acadêmicos novos olhares, novos conhecimentos e aprofundamento dos saberes científicos. Proporciona também maturidade intelectual e apresenta diferentes metodologias de pesquisa. Com este pensamento, minha pesquisa buscava contribuir diretamente para o campo educacional de meu povo, trazendo novas reflexões acerca do currículo escolar. Vale destacar ainda que temos poucas pesquisas voltadas à área da educação escolar indígena do povo Kanindé. E o que mais me orgulha é que eu, um indígena Kanindé, posso fazer esse estudo sobre a educação de meu povo. Do meu lugar enquanto indígena

No meu percurso escolar, acadêmico e de formação, o currículo surgiu como mediador das práticas e vivências em educação formal ou pelo notório saber, levando esse pesquisador a refletir sobre as metodologias, estratégias e práticas educativas que visam melhorar a qualidade de vida do povo Kanindé. A construção desses textos faz parte dessa visão dinâmica do conhecimento e das práticas educativas, de sua condição contextualizada e experienciada durante minha formação acadêmica e a atuação profissional.

Não poderia iniciar esta pesquisa sem citar essas memórias, que emprega todo o sentido de eu estar aqui, essas trajetórias, relatos e vivências tem que estar presente neste trabalho para inspirar novas gerações de pesquisadores indígenas. Portanto, proponho apresentar a proposta deste estudo que trata da análise do currículo escolar do ensino fundamental anos iniciais da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos.

Incute-se desvelar nessa pesquisa quais as principais dificuldades de implementação do currículo escolar indígena, no processo de articulação dos saberes do currículo formal, com

diretrizes dos sistemas de ensino, e os saberes tradicionais do povo Kanindé na Escola indígena Manoel Francisco dos Santos e as disciplinas específicas conforme Projeto Político Pedagógico.

A partir de agora usarei o verbo em primeira pessoa do plural, por compreender que a produção científica de uma pesquisa se constrói a partir de muitas mãos, e como o cacique Sotero sempre destaca que sempre devemos usar o “nós” por sermos coletivos.

Elenca-se entre os objetivos, compreender a organização educacional do povo Kanindé frente as práxis pedagógicas vivenciadas e compartilhadas no contexto da comunidade mediado pelo currículo.

E como objetivos específicos, busca-se: a) compreender como a estruturação do currículo escolar indígena valoriza os saberes tradicionais do povo indígena do Kanindé; b) Analisar o currículo escolar do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) da escola indígena a partir de análise dos documentos que regem a escola; c) Relacionar os conhecimentos do notório saber e a correlação com a construção de conhecimento científico/escolar dos alunos indígenas e para o fortalecimento da identidade cultural; e, d) Analisar as práticas docentes desenvolvidas pelos professores indígenas a partir da orientação do currículo escolar indígena.

O desejo é superar os entraves, como a intermediação pedagógica, em que professores reorganizam o conhecimento científico para relacionar aos conhecimentos a partir do contexto dos alunos/as e seus conhecimentos, relacionar-se com maior profundidade os conteúdos apresentados no currículo da escola, no intuito de transformar os conhecimentos a partir da própria escola e da comunidade.

Para atingirmos os objetivos propostos nessa pesquisa definimos como metodologia a etnografia, pois permite-se compreender a fundo os processos educacionais, ao buscar explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significados e opiniões dos atores. Vale ressaltar que a pesquisa etnográfica facilita a coleta de dados, porque tem como base o estudo descritivo que envolve a cultura dos povos, sua língua e hábitos. Como também das manifestações de suas atividades.

Nessa proposta de metodologia etnográfica teremos como a abordagem a pesquisa qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das

crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2001, p. 21). Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A coleta de dados durante a pesquisa de campo teve inicialmente a observação participante. A pesquisa foi desenvolvida na aldeia Sítio Fernandes, Município de Aratuba, Estado do Ceará e está voltada ao currículo e às práticas docentes desenvolvidas pelos indígenas no processo educacional e organização curricular da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos.

A escolha da entrevista possibilitou durante a pesquisa levantar questões que ajudaram o entrevistado a abranger mais sua exposição. Outra ferramenta importante no processo foi o diário de campo, primordial para as anotações das observações durante o processo de pesquisa a partir das entrevistas, observações e vivências no cotidiano das atividades escolares e da aldeia.

Após a coleta de dados, a análise foi a partir das entrevistas e vivências de campo, ao final desse processo foi desenvolvida a escrita da dissertação em versões preliminares. Acredita-se que o processo de pesquisa, possibilita desenvolver produção de conhecimento qualificada e comprometida com o movimento indígena.

Trazendo reflexões acerca da educação escolar indígena do povo Kanindé e tendo novos olhares, conceitos e percepções que possam contribuir para o campo da pesquisa da educação escolar indígena. Não obstante, desejamos que essa pesquisa possa contribuir na construção de conhecimentos científicos a partir da relação direta com os saberes tradicionais dos alunos, professores e da própria comunidade Indígena do povo Kanindé de Aratuba.

Na estruturação dessa pesquisa, optamos pela organização em capítulos: o primeiro capítulo apresentamos as veredas¹ metodológicas que adotamos, pois o trabalho foi realizado. No processo de pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, estes conceitos são compreendidos como parte da realidade social, como meio de interpretar suas ações.

¹ Caminho alternativo utilizado pelos Kanindés para se deslocar no território.

Contribuindo com o processo de pesquisa, e com a ampliação das concepções a partir das necessidades da pesquisa, utilizou-se também como metodologia a etnografia, pois permitiu-se a compreensão aprofundada dos processos educacionais, ao buscar explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significados e opinião dos atores. Vale ressaltar que a pesquisa etnográfica facilita a coleta de dados, porque tem como base o estudo descritivo que envolve a cultura dos povos, sua língua, hábitos.

O segundo capítulo apresentamos o percurso histórico do povo Kanindé, sua luta e resistência, confluindo com as práticas educativas a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, fundada em setembro de 1999, localizada na aldeia Sítio Fernandes, zona rural do município de Aratuba, estado do Ceará. A luta constante do direito à educação escolar indígena sempre foi encarada como meio importante para o fortalecimento da identidade e qualidade social da aldeia Kanindé.

O terceiro capítulo refletimos sobre o currículo diferenciado da Escola Indígena Kanindé, na percepção dos profissionais de educação que atuam na comunidade e as lideranças indígenas com sua visão de passado, presente e futuro. Os currículos das escolas indígenas se caracterizam por serem dinâmicos, reflexivos e oportunizarem a identidade da escola, e principalmente, nas escolas indígenas, a identidade da comunidade e a cultura local do povo.

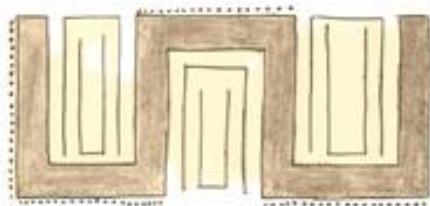
No Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, construído coletivamente pela comunidade escolar, ele define o conceito de currículo para as pessoas. O currículo também é baseado em uma definição enraizada no conhecimento indígena do povo. Dada a definição contida na proposta pedagógica da escola, saímos a campo para ouvirmos educadores indígenas Kanindé que lecionam no ensino fundamental anos iniciais de 1º ao 5º ano e lecionam há mais de 5 (cinco) anos.

No processo de pesquisa destacamos as entrevistas realizadas com as lideranças indígenas do povo Kanindé, sobre sua compreensão do currículo e o papel da escola no fortalecimento da identidade cultural.

Nas considerações finais, apontamos estratégias e caminhos adotados pela comunidade escolar (profissionais, alunos, pais/responsáveis e lideranças), na busca de dar ciência as conquistas do povo, quais objetivos já foram alcançados e aqueles que estamos perseguindo para alcançar e também apresentaremos os principais achados de pesquisa, fazendo a reflexão sobre o currículo escolar e as práticas docentes.

CAPÍTULO I

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA



Pintura corporal: símbolo do trabalho coletivo das formigas, “representa a serra, os caminhos e o trabalho coletivo”

1.1 Método de Pesquisa

Navegar no caminho metodológico tornou-se uma das etapas mais difíceis da pesquisa, vários fatores limitaram o trabalho de campo para que pudéssemos vivenciar mais fortemente o cotidiano da pesquisa. Em meados do mês de março de 2020 iniciou-se os protocolos sanitários, com intuito de mitigar a disseminação do vírus da Covid-19, praticamente todas as etapas do Mestrado aconteceram de forma virtual, não negamos as dificuldades enfrentadas inicialmente, pois, o contato com a Universidade não foi tão próximo, os acessos a equipamentos tecnológicos e acesso à internet muito das vezes de forma precária dentro da aldeia, essas condições adversas, diretamente dificultaram uma maior imersão no campo da pesquisa.

Outra dificuldade enfrentada, que inicialmente pensava que seria fácil, foi fazer parte do contexto a ser investigado, mas só depois percebeu-se que deveria cada vez mais distanciar-se do objeto de pesquisa, pois, muitas respostas já estavam elaboradas antes do início da pesquisa de campo. O que apontou-se a necessidade de desconstruir essas questões e buscar elaborar questões que de fato contribuíssem para responder ao problema de pesquisa.

No processo de pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, Minayo (2001, p. 21) nos diz que a “pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Estes conceitos são compreendidos como parte da realidade social, com os modos das práxis. Minayo ainda afirma que:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produções das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2014, p. 57).

Contribuindo com processo de pesquisa e ampliando as concepções a partir da necessidade da pesquisa, utilizou-se também como metodologia a etnografia, pois permite-se compreender de dentro os processos educacionais, ao buscar explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significados e opinião dos atores. Vale ressaltar que a pesquisa etnográfica facilita a coleta de dados, porque tem como base o estudo descritivo que envolve a cultura dos povos, sua língua, hábitos. Como também das manifestações de suas atividades.

A pesquisa etnográfica constituindo-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta. (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 2).

Ao utilizar esses métodos como um instrumento de investigação científica, possibilitou-se dialogar com o campo que será pesquisado, pois a etnografia em si traz grandes contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, além de ser um método usado como um paradigma científico, porque ele supõe uma ampla combinação de técnicas e recursos metodológicos que dá uma maior ênfase nas estratégias interativas, observação participante e nas entrevistas formais e informais.

A coleta de dados durante a pesquisa de campo teve inicialmente a observação participante. De acordo ainda com Minayo (2014, p. 162), “a investigação participativa é, representativa de situações a serem transformadas, de forma orgânica à produção do conhecimento sobre tais situações, sem necessariamente estar vinculada a uma ação direta”.

No entanto o pesquisador deve trabalhar de tal forma que a própria seleção do problema de investigação brote da discussão entre especialista e população, e é possível compreender, por esta via, como estamos implicados diretamente no processo, pois, sou indígena pertencente ao povo estudado e residente na comunidade pesquisada.

1.2 Ambiente da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na aldeia indígena Sítio Fernandes, zona rural do município de Aratuba, Estado do Ceará. A comunidade é habitada por descendentes indígenas da etnia Kanindé de Aratuba, os “nativos (indígenas) pertencentes ao grupo étnico dos Tarariús, que circulava e habitava áreas adjacentes à bacia hidrográfica dos rios Choró, Quixeramobim e Banabuiú. O povo tem a denominação de Kanindé em alusão ao chefe indígena Canindé, sucessor de Janduí, grande chefe da nação dos Janduís da etnia dos Tarariús” (XAVIER, 2018, p. 20).

A instituição de ensino também localizada na aldeia indígena Fernandes do Município de Aratuba, conta com uma estrutura de dois blocos de área de 30m x 20m e construída no ano de 2005 conforme pode-se observar na figura a seguir:

Figura 1 – Vista do piso superior da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

A estrutura física interna da escola atualmente depois de ter passado por uma reforma, ainda continua com o seu formato duplex, conta agora com 07(sete) salas de aula, 01(uma) sala de aula para alunos especiais, 01(uma) diretoria, 01(uma) biblioteca, 01(um) laboratório de informática, 01(um) auditório, 04(quatro) banheiros coletivos (masculino/feminino), 01(uma) dispensa, 01(uma) cozinha, 01(um) almoxarifado, 01(um) pátio, uma boa instalação elétrica e hidráulica, conta ainda com 01(uma) caixa d'água e 01(uma) cisterna. Está em processo de reforma para construção de mais 02(duas) salas de aula.

No tocante aos recursos humanos a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, conta hoje com um total de 37 funcionários, todos com vínculo de contratados, cargos ocupados exclusivamente por indígenas Kanindé que passaram por um processo de escolha e apreciação da comissão de assunto escolares formada por um núcleo de lideranças indígenas Kanindé representadas pelo cacique, o pajé, o presidente da associação indígena kanindé de Aratuba –

AIKA, um representante de responsáveis, um representante de professores/as, além do núcleo do estabelecimento de ensino.

Segundo dados do Sistema Integrado de Gestão escolar (SIGE/ SEDUC), atualmente a escola oferece os cursos nas etapas de Educação Infantil I e II, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio. Consta em seus registros um quantitativo de 15 turmas onde são distribuídos os 187 alunos matriculados. A escola atende aos indígenas aldeados das aldeias Fernandes e Balança.

Essa pesquisa está voltada a análise do currículo e as práticas docentes desenvolvidas pelos professores indígenas no processo educativo da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, os partícipes do estudo foram os/as professores/as indígenas, alunos/as e lideranças do povo Kanindé.

1.3 Caracterização e critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa

A escolha dos sujeitos teve como critérios suas experiências e vivências no processo históricos de construção e emancipação da escola indígena Manoel Francisco dos Santos. Foram selecionados 15 indígenas Kanindé que compuseram a amostra a ser pesquisada:

Grupo 1 – Foram convidadas 02(duas) lideranças, o Cacique e uma liderança indígena. A escolha se deu pelas experiências vividas pelas lideranças e os mais velhos da aldeia, trazendo seus relatos históricos mais histórico de luta pela educação escolar do povo Kanindé. Essas lideranças mais antigas protagonizaram o processo de luta e resistência visando à construção da educação escolar indígena. Sendo ambos os precursores do movimento indígena do povo Kanindé.

Grupo 2 – Os/as Professores/as, foram convidados 08 (oito) indígenas que iniciaram o processo educativo participando das primeiras mobilizações e discussões de educação escolar indígena, educadores que atuaram como os primeiros docentes da escola e professores/as que atuam há mais de 05 anos exercendo a docência no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Grupo 3 – Os /as alunos/as da escola indígena Kanindé com matrícula regular nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental no ano de 2022. Como amostragem desse segmento foram convidados a participar 05 (cinco) estudantes.

1.4 Técnicas e procedimentos metodológicos de coletas de dados

Foram utilizadas entrevistas abertas, Minayo (2014) aponta que a entrevista aberta aparentemente é mais simples de se preparar, seu instrumento é a descrição sucinta, breve, mas ao mesmo tempo abrangente. A escolha da entrevista aberta possibilita levantar questões que ajudam o entrevistado a sentir-se livre para sua exposição e ao pesquisador coletar mais informações sobre o “objeto” de pesquisa. Portanto, por meio desse tipo de entrevista constroem-se um diálogo mais aberto com os sujeitos que participam da pesquisa, com intuito de instigar e buscar respostas aos questionamentos feitos durante as entrevistas.

O auxílio das ferramentas tecnológicas foi essencial durante a realização das entrevistas, pois dentro da nossa aldeia, principalmente, para mantermos a saúde dos anciões. Essas ferramentas facilitaram a coleta de dados e o andamento da investigação proposta. Inicialmente, criou-se uma ponte de diálogo com os sujeitos através do *google meet*, com grupos de interesse que desejavam participar da pesquisa, através da aplicação de formulário por meio do ambiente virtual *google forms*, voltado para a produção de dados junto à professores que atuam há mais de 05 (cinco) anos na escola e aos/as alunos/as da escola indígena que iniciaram o percurso formativo educacional na escola Kanindé. Para os discentes foram aplicadas entrevistas presenciais.

Outra ferramenta importante no processo foi o diário de campo, primordial para as anotações durante o processo de pesquisa a partir das observações e vivências no cotidiano das atividades escolares e da aldeia, durante a pandemia de Covid-19. Sabe-se que “o diário de campo é uma ferramenta importante para a autoanálise do (a) pesquisador (a), não sendo um texto completo, mas um material de análise da pesquisa, podendo haver partes que não serão mencionadas em publicações científicas, mas que devem ser consideradas durante a análise dos dados” (KROEF; GAVILLON; RAMM *apud* WEBER, 2009, p. 5).

Por fim, o diálogo com grupo focal de estudantes para compreender qual a visão desses sujeitos no processo educacional, em especial a temática indígena e a disciplina de Arte, Expressão Corporal, Cultura e Espiritualidade Indígena que decorrem para o processo de aprendizagem.

1.5 Análise de dados

Após a coleta de dados, realizamos a análise das entrevistas, observações e vivências de campo, e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com foco no seu conteúdo, ao final desse processo foi desenvolvida a escrita dessa dissertação.

O processo de pesquisa possibilitou desenvolver produção de conhecimento e comprometido com o movimento indígena. Trazendo reflexões acerca da educação escolar, currículo formal, saberes tradicionais indígenas do povo Kanindé, ter novos olhares sobre a realidade, conceitos e percepções que possam contribuir para o campo da pesquisa, validando os objetivos de se ter uma educação escolar indígena para o povo Kanindé.

CAPÍTULO II

O PERCURSO HISTÓRICO DOS KANINDÉ E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA



*Pintura corporal que representa a espiritualidade e o conhecimento.
“símbolo das simetrias das ervas medicinais”.*

2.1 Trajetória histórica dos Kanindé do Ceará

Em estudo realizado por Gomes (2012) o povo Kanindé tem trajetória de resistência. Localizados nos municípios de Canindé e Aratuba, os Kanindé têm a história marcada por um longo processo de migrações forçadas, e vem mantendo, apesar desta dispersão, laços de parentesco e sociabilidade que unem as comunidades do Sítio Fernandes e da Serra da Gameleira, que compõem a etnia.

A origem histórica da etnia Kanindé remete ao chefe Kanindé da tribo dos Janduís, que liderou a resistência de seu povo no século XVII, obrigando o então rei de Portugal a assinar com ele um tratado de paz, firmado em 1692, mas descumprido por parte dos portugueses. Como ocorria com muitos agrupamentos nativos, seus descendentes passaram a ser conhecidos como Kanindé, alusão ao chefe e à ancestralidade. Chegaram ao Sítio Fernandes vindos da Serra da Gameleira, também conhecida como serra do Pindá, em Canindé, por conta de secas, como a de 1877, e invasões de suas terras por posseiros criadores de gado (GOMES, 2012).

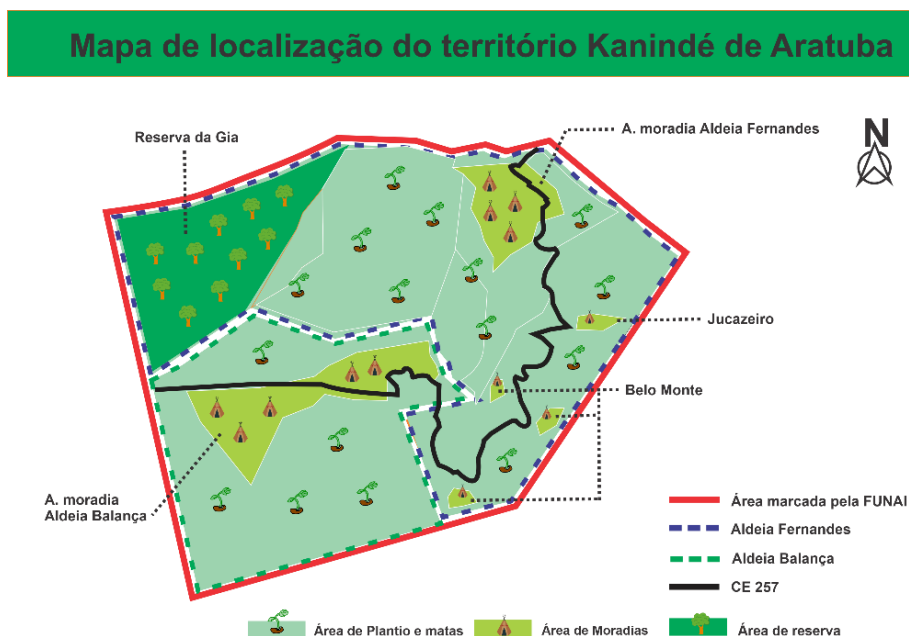
Traço cultural herdado dos ancestrais, a cultura da caça se materializa na existência de diversas armadilhas, como o quixó² de geringonça, utilizado no aprisionamento de animais como mocó, tejo, cassaco, peba, veado, nambu, seriema e juriti, sempre respeitando os períodos de gestação dos bichos. A chamada Terra da Gia, foi durante muito tempo utilizada pelos Kanindé para fazerem suas plantações e caçarem, se constituindo como significativo lugar de memória para o grupo. Após disputas na divisão da terra, os Kanindé do sítio Fernandes ficaram com 270 hectares e continuam plantando no sistema de roçados. Em 1996, por iniciativa de José Maria Pereira dos Santos, mais conhecido por Cacique Sotero, foi aberto à visitação pública o Museu dos Kanindé, que traz em seu acervo artesanato, cujo trabalho em madeira merece destaque, instrumentos de caça e dança, entre outros.

Mantido no sigilo até o ano citado, foi durante a reivindicação e luta pela autodefinição da identidade indígena e por seus direitos que o museu foi exposto ao público, sendo mais uma forma de afirmação étnica do povo Kanindé. Assim, a nossa ancestralidade remete-se a descendência e em referência ao histórico líder Kanindé.

A maior parte do povo indígena Kanindé forma a parentela constituída por núcleos familiares extensos moradores da Aldeia Fernandes, localizada à cinco quilômetros da zona urbana do município de Aratuba, à cerca de 140 quilômetros de Fortaleza, na região do maciço de Baturité. Na figura 2, observa-se a representação dos limites do território Kanindé, suas áreas de plantio e moradias.

² É uma armadilha de pedra e madeira para captura de pequenos roedores como punaré, preá, girita e tejú. Estes pequenos roedores que fazem parte da culinária do povo Kanindé, vale destacar que os Kanindé é um povo caçador.

Figura 2 – Representação do território do povo Kanindé 2022.



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

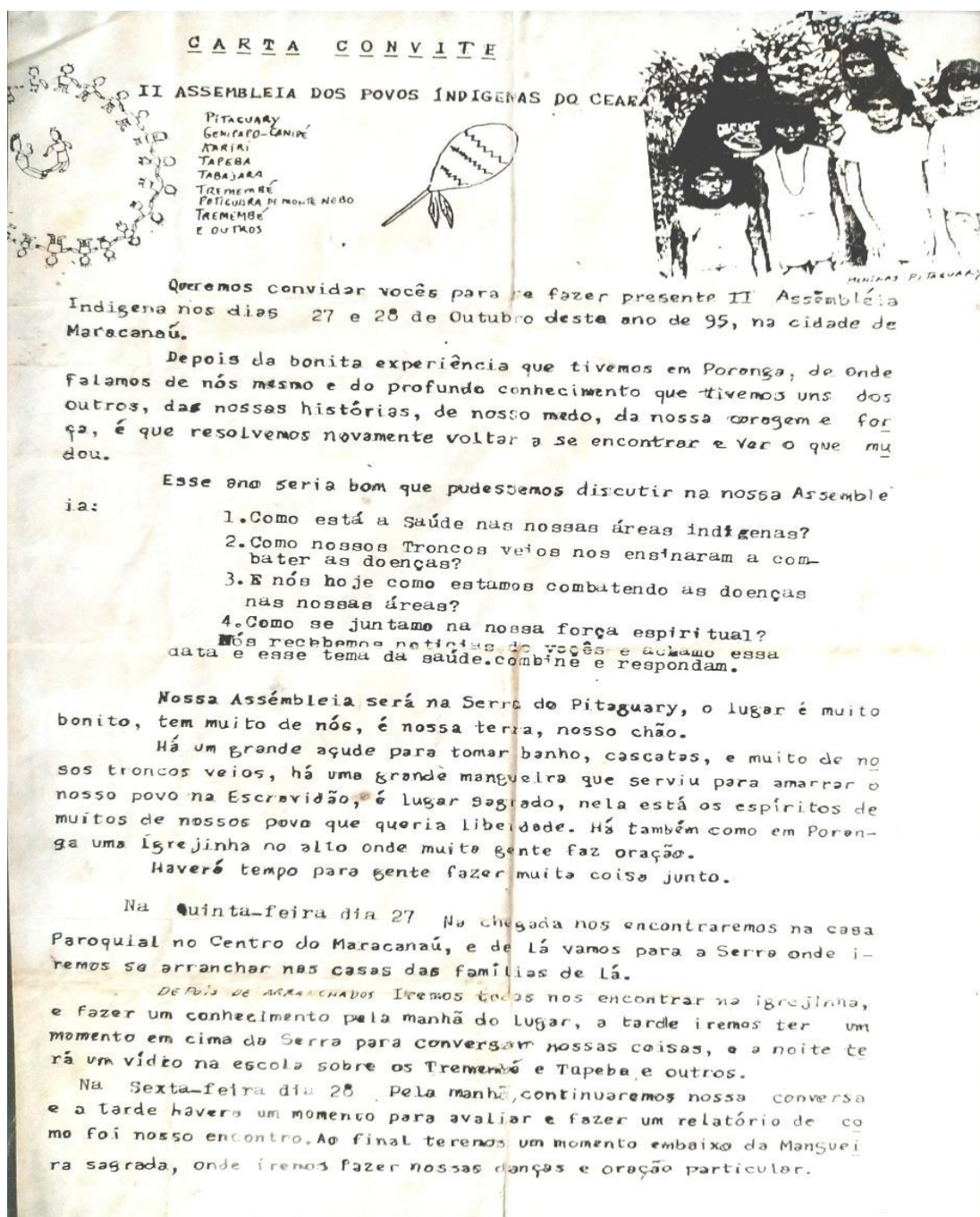
Durante o processo inicial de mobilização étnica, grande parcela do grupo assumiu o etnônimo Kanindé, com o qual passaram a identificar-se coletivamente e publicamente perante as comunidades vizinhas, a sociedade cearense e o movimento indígena local. Se autodesignam como um povo caçador. Entre as atividades de subsistência, a caça é sempre enfatizada, ao lado da agricultura, praticada como complemento necessário para a alimentação.

As lideranças tradicionais do povo Kanindé sempre foram protagonistas em participação dos movimentos sociais comunitários antes mesmo da reafirmação da identidade indígena. Em uma das reuniões externas no município de Aratuba conheceram Dona Maria Amélia, Missionária e indigenista, na época secretária da paróquia local. José Maria Pereira, cacique Sotero nos aponta que:

A Maria Amélia quando veio prá cá dizia que nossa aparência era de índio, que nós tinha afeição de índio. Aí um dia eu recebi uma carta convidando prá eu chamar uma pessoa pra uma assembleia, aí botou na carta “Sotero você convida uma pessoa e venha uma reunião aqui em Maracanaú”, aí pensei no meu irmão Ciço, aí eu convidei ele prá nos ir na reunião. Foi ela que pagou de ida e volta e também a alimentação (Cacique Sotero, 2020).

Em uma dessas vindas no ano de 1995, Cicero Pereira e Cacique Sotero, lideranças do povo Kanindé foram convidados para a II 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.

Figura 3 - Carta Convite - II Assembleia Dos Povos Indígenas do Ceará, 1995.



Fonte: Arquivo do Museu Kanindé (1995)

Dando continuidade às políticas indígenas de luta, resultado da I Assembleia realizada anteriormente em Poranga, a II Assembleia dos povos indígenas do Ceará foi realizada nos dias 27 e 28 de outubro de 1995, na cidade de Maracanaú. Participaram do encontro indígena das etnias: Pitaguary, Genipapo-Canidé, Kariri, Tapeba, Tabajara, Tremembé, Potiguara de Monte Nebo, Tremembé. Nesse espaço, os povos falavam de si mesmo e do profundo conhecimento que tiveram uns dos outros, das histórias, do nosso medo, da nossa coragem e força, a partir

desse momento resolvemos novamente nos encontrar e perceber o que vinha mudando ao longo desses anos.

Figura 4 - Registro fotográfico da II Assembleia dos Povos Indígenas do Ceará, 1995.



Fonte: Cacique Madalena Pitaguari (1995)

Ao retornarem à aldeia, as lideranças que participaram da assembleia convocaram uma reunião na aldeia Fernandes, precisamente na casa do Sr. Francisco Bernardo “Sinhor” e expuseram as vivências e observações feitas durante a assembleia. Naquele ano, ainda era presente o medo, muito por conta do preconceito por assumir a identidade indígena, e das falas de seus pais que muito das vezes pediam que ocultassem a identidade. Cicero Pereira nos traz que:

Inicialmente poucos se assumiram, porque ainda tinha medo de ser mangado, discriminado, naquele tempo o nosso jeito de se vestir e se calçar era diferente e com vergonha do povo mangar da gente. Fomos se entrosando com outras aldeias e trazendo outros povos, aí fomos criando coragem de nos assumir. (CICERO PEREIRA DOS SANTOS, 2021)

Portanto, com as organizações, as mobilizações e a coletividade dos Kanindé, tiveram a coragem de reafirmar sua identidade. Inicialmente, poucos se assumiam, pois, o medo da morte, da perda do território ainda era presente e a discriminação era muito forte na década de 1990. Na época, as lembranças referentes as lutas durante no processo de redemocratização do Brasil e a reivindicação pela posse terra era muito forte, em que, muitos dos Kanindés atuaram diretamente na luta pela terra, fruto das discussões e ação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Neste contexto, de medo, de insegurança vem à tona as reivindicações das populações indígenas nos últimos anos, exemplo disto a partir da tese do marco temporal que delimita como terra tradicionalmente ocupada somente antes da Constituição de 1988. No caso dos Kanindé, seu território atual já se tem uma ocupação centenária. Então sua história não se inicia em 1988 e muito menos em 1995. A terra para os Kanindé é considerada sagrada, pois é dela que o povo tira sua sustentabilidade.

O povo resiste e gradualmente vem construindo novos caminhos na busca de reconhecimento por seus direitos, em que o principal é a conquista de seu território, as mobilizações comunitárias trazem novos instrumentos de luta em destaque a educação escolar indígena dos Kanindé, uma educação pensada pela própria comunidade tendo como referências as experiências de outros povos indígenas do Estado do Ceará.

2.2 Educação e luta: construindo uma educação diferenciada

A Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos foi fundada em setembro de 1999, localizada na aldeia Sítio Fernandes, zona rural do município de Aratuba no Estado do Ceará. Em seu nome traz a homenagem a Manoel Francisco dos Santos, pai de Paulo Mané, responsável pela doação do terreno para a construção da referida escola.

A escola Kanindé representa para os indígenas a realização de um sonho que demandou muita luta e resistência das lideranças tradicionais dos indígenas Kanindé. A luta constante ao direito à educação escolar indígena sempre foi encarada como meio importante para o fortalecimento da identidade e qualidade social da aldeia Kanindé.

Antes do ano de 1999, lideranças tradicionais do povo Kanindé participaram de reuniões do movimento indígena no estado, com pautas relacionadas a educação escolar indígena, tendo como pioneirismo o povo Tremembé e Tapebas. Relatos importantes destaca a atuação da missionária e indigenista Maria Amélia Leite por mediar as relações iniciais dos Kanindé com outros povos indígenas no Estado do Ceará, muitas vezes até apoiando financeiramente nas viagens para a realização das reuniões de povos indígenas.

A gente foi várias reuniões em Fortaleza com a Dona Maria Amélia, uma vez a gente passou uma semana no Cetrex de Caucaia, e vimos os discursos e o modelo dos Tremembé, que eles já tinham escola indígena lá. Fui junto com algumas lideranças

da aldeia, o Zé Maciel, o Benicio Lourenço, o Luiz Pereira e também a D. Maria Amelia aí vimos que também poderíamos ter uma escola indígena.³

Diante a participação em várias reuniões externas, o docente Suzenilton Santos e as lideranças que participaram dos mencionados eventos convocaram outras lideranças para repassar as discussões e discutir a proposta de criar salas de aulas inicialmente para atender jovens e adultos. Inicia-se então um novo ciclo de sonho que se concretizou. Suzenilton Santos e Terezinha foram os primeiros docentes a lecionar nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), voluntariamente por dois anos, em que as salas de aulas em lugares doados pela própria aldeia, uma turma em um quartinho doado pelo cacique Sotero e a outra em um prédio público da aldeia chamada “Budeguinha”⁴.

A educação escolar indígena para o povo Kanindé surgiu de uma demanda do próprio povo, que visava reforçar o movimento político por uma educação diferenciada para a aldeia e o fortalecimento da luta pela terra e pela identidade indígena kanindé. E também uma forma de reivindicar os direitos a uma educação diferenciada para atender as necessidades e objetivos do povo, entre os quais podemos apontar: fortalecer a identidade e a cultura do povo, em que os próprios indígenas alfabetizassem e vivenciassem os saberes tradicionais e ofertar a educação na própria aldeia, para que os/as aluno/as indígenas não tivessem a necessidade de sair para a cidade.

Pensar na educação escolar indígena no contexto dos Kanindé primeiramente precisamos parar e refletir de onde viemos, como estamos no contexto atual e como vemos o futuro social do povo Kanindé.

Traçando essa linha histórica começamos a perceber o sentido de uma educação indígena diferenciada para os Kanindé, entrelaçando os saberes tradicionais, as ferramentas de lutas e as estratégias de resistência para o futuro.

A educação escolar indígena para os Kanindé surge da necessidade de fortalecer a identidade e o movimento organizacional na aldeia, também como estratégia de apagar o silenciamento dos próprios indígenas em declarar sua identidade. Inicialmente, ações e

³ Entrevista com Francisco Suzenilton da Silva Santos, realizada por Antonio Nilton Gomes dos Santos, em 10 maio de 2021.

⁴ Prédio construído pelo Governo Estadual para comercio local com gerência das famílias da comunidade Fernandes.

planejamentos aconteciam verbalmente sem o auxílio de um documento orientador na qual hoje chamamos de Projeto Político Pedagógico (PPP).

Surge nossos estudos mais focados em entender currículo e como cria-lo a partir de nossas necessidades educacionais, culturais e social. Um currículo inovador e intercultural que dialoguem com os saberes tradicionais do povo Kanindé.

Podemos comparar o currículo como nossa roça, pois ali está presente um processo de planejamento, o trabalho coletivo e a utilização dos saberes adquiridos sobre as vivências com os mais velhos. E ao mesmo tempo o currículo se torna um território. No currículo está demarcado o que iremos trabalhar. É um guia que norteia as ações pedagógicas.

A escola formal dos Kanindés é realmente diferenciada e busca ensinar atendendo às diretrizes oficiais do estado, porém sem abdicar de ensinar a história dos ancestrais dos Kanindés, sua cultura e suas representações materiais e simbólicas. Consoante um dos líderes da comunidade, José Cícero Pereira dos Santos, tal fato se dá em razão da quantidade de professores que ensina na escola indígena. (XAVIER E VASCONCELOS 2018; p.23)

Para Nascimento (2006) a educação indígena vem se caracterizando conforme os interesses de cada grupo indígena e com as necessidades e perspectivas de cada comunidade e seus territórios, valorizando a educação e a cultura de seu povo, nos parâmetros nacionais da educação.

Os Kanindé buscavam implantar a sua formação educacional diferenciada e específica, uma “escola do seu jeito”. Desse modo, encontraram por meio da luta coletiva a necessidade de amenizar o grande preconceito de negação que assolava a comunidade. O preconceito vinha de outros segmentos da sociedade envolvida, mas também havia muito no interior da própria aldeia.

Algumas pessoas importantes se destacaram na implementação da educação escolar indígena do povo Kanindé como cito Terezinha Barroso que lutou até o fim de sua vida para haver uma educação escolar indígena na comunidade, e com outras lideranças que se tornaram professores ao longo do processo educacional. Outras lideranças importantes participaram da luta pela educação escolar do povo Kanindé, tais como: Cacique Sotero, Cicero Pereira, Pajé Maciel, José Maciel, José Francisco e Azulão.⁵

⁵ Lideranças que realizaram as primeiras reuniões para implantação da educação escolar indígena do povo Kanindé, também acompanhava as formações de professores indígenas.

Inicialmente foram criadas duas salas de aula, mas com a mobilização do povo o quantitativo de estudantes e salas de aulas improvisadas foram aumentando. Alguns jovens surgem no cenário da educação escolar indígena na aldeia como Suzenilson Santos e Elenilson Gomes, os referidos lecionavam em cômodos de casas cedidos pelos próprios alunos.

Figura 5 – Espaço das primeiras salas de aula em locais cedidos pela comunidade, quartinho do Cacique Sotero, da direita da figura o professor Suzenaldo Kanindé e a esquerda equipe da CREDE 8.



Fonte: Elenilson Gomes (2002)

Através do crescimento do número de alunos/as na aldeia, foram criadas duas salas de aula com atendimento ao público, para crianças na faixa etária de seis a dez anos. Como não havia um espaço físico adequado para atender as crianças, professores indígenas e lideranças tradicionais se mobilizaram na busca de um espaço físico junto ao município. Desde então, solicitaram junto ao secretário de educação do município de Aratuba uma reunião e inicia-se os primeiros diálogos entre a Secretaria de Educação do município e o povo Kanindé. Vale ressaltar, que já existia uma mobilização para ocupar um espaço escolar que havia sido construído pela própria comunidade.

Foi a partir dessa reunião que muitas coisas puderam acontecer para o desenvolvimento da escola kanindé, após várias discursões o secretário de educação do município não queria aceitar que as crianças saíssem da escola municipal para a escola indígena, o mesmo chegou a dar uma sugestão para que os professores indígenas kanindé Suzenilson Santos e Elenilson Gomes passassem a lecionar na escola municipal com as disciplinas de arte e religião, os mesmos não aceitaram “estávamos decididos a ter nossos direitos reconhecidos” (Suzenilson Santos), e ocupar um espaço que de fato era dos índios kanindé, de passarem por muitas negociações. (PPP, 2015, p. 12)

Diante as solicitações e diálogos com o Estado, o povo Kanindé conseguiu um espaço para atender as crianças indígenas da aldeia, e inicia-se um novo ciclo educativo, inicialmente assumiram a docência: os indígenas Suzenilson Santos e Elenilson Gomes, deram um passo significativo para a institucionalização do processo de educação, os mesmos assumiram a sala de aula dando o pontapé inicial, ainda sem formação em licenciatura, e somente com Ensino Médio completo.

Figura 6 – Sede do primeiro espaço cedido para funcionamento de escolarização do povo Kanindé.



Fonte: Web Site do povo Kanindé: < <https://kanindeescola.wixsite.com/escola-kaninde/about-us> > (2021)

As dificuldades ao longo dos anos foram surgindo, pois não tinham serviços essenciais de limpeza e de merenda escolar, então essas dificuldades precisavam ser superadas. Muitas das vezes os serviços essenciais eram feitos pelos próprios educadores indígenas, lideranças e poucas vezes um funcionário cedido pelo município.

Sufrimos preconceito por parte de alguns funcionários da escola municipal que não aceitavam nós está ocupando um espaço que por direito já era nosso, mas isso só fortalecia a nossa luta, nós criava mais coragem para lutar por nossos direitos e buscar

juntos aos órgãos competentes que fossemos, pois as lideranças que tomar essa atitude para que fosse aceita a ideia de ocupar o espaço escolar⁶.

Após muitos anos de luta e resistência por uma educação escolar específica e diferenciada para o povo Kanindé, no ano de 2005 foi dado um passo importante para a construção de uma escola com estrutura básica para funcionamento. É uma instituição escolar indígena pertencente à rede estadual de ensino mantida pelo governo do estado do Ceará e subordinada técnica e administrativamente à Secretaria de Educação Básica – SEDUC, sob a jurisdição da 8ª Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação – 8ª CREDE – Baturité.

Figura 7 – Fachada da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, 2021.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

A escola tem uma estrutura de dois andares, com amplas salas mobiliadas e com estrutura para receber mais de 200 alunos, com uma sala específica para iniciação em informática. Outros espaços arquitetônicos compõem a unidade escolar: cantina, sala de professores/as, diretoria, banheiros, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um pátio. Sonho transformado em realidade para o povo indígena Kanindé, com novas visões e novos objetivos sobre a formação educacional do povo. Assim, o povo passou a ver a escola

⁶ Entrevista com José Maria Pereira dos Santos realizada por Antonio Nilton Gomes dos Santos, em 18 abril de 2021.

como um instrumento transformador e principalmente formador das futuras gerações na perspectiva da resistência e preservação dos saberes tradicionais do povo.

Destaca-se que atualmente, a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos tem um total de 187 alunos/as, sendo 49% (nº=91) do gênero feminino e 51% (nº= 96) do gênero masculino matriculados, e um quadro de 39 profissionais, sendo 66% (nº=26) do gênero feminino e 33% (nº=13) do gênero masculino, destes 23 na função de professores/as.

O povo Kanindé não lutou apenas pelo direito à terra, mas, também pela garantia e permanência de outros direitos, tais como: a educação escolar, não uma educação convencional, mas uma educação voltada para a realidade e interesses do povo indígena.

Na tabela abaixo, apresentamos o quadro funcional da escola, compreendendo que temos que ampliar esse quadro com profissionais que possam compor uma equipe multidisciplinar para atender as especificidades dos alunos e alunas ao que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem.

Tabela 1 – Quadro de funcionários da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos no ano de 2021.

FUNÇÕES	QUANTIDADE
Professores	23
Diretor escolar	01
Coordenador escolar	02
Secretário escolar	01
Assessor financeiro	01
Auxiliar de serviços gerais	03
Auxiliar administrativo	01
Agente de alimentação	02
Porteiro	01
Vigilante	04

Fonte: Dados da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos (2022)

2.3 No chão da aldeia: a Escola Manoel Francisco dos Santos

A Escola teve sua fundação em setembro de 1999 e inaugurada oficialmente no dia 05 de agosto de 2006. Para o povo foi a realização de um sonho que demandou muita luta, resistência e perseverança das lideranças indígenas Kanindé que sempre acreditaram numa educação específica como um meio importante para o fortalecimento da identidade e qualidade social na educação escolar indígena Kanindé.

A escola indígena Kanindé de Fernandes tem resistido a partir do acompanhamento das lideranças e professores(as) Kanindés, que não abrem mão dos objetivos expostos no próprio projeto político-pedagógico da escola, quais sejam: educar para o conhecimento histórico do povo Kanindé e a comunidade indígena local; formar lideranças indígenas Kanindés para continuar a luta em defesa da terra; postergar o legado cultural do povo Kanindé; e garantir uma educação de qualidade a partir da realidade indígena local, inclusive com cursos de formação para professores Kanindés (XAVIER E VASCONCELOS, 2018;P.21)

A proposta dos indígenas Kanindé de reivindicar pelos direitos a uma educação específica e diferenciada para suprir as necessidades, tinha como principais focos de objetividade; a) dá continuidade à cultura do povo; b) alfabetizar e fazer com que todos conheçam a história da comunidade indígena e suas origens, e, c) ofertar acesso à educação escolar na própria comunidade para que os estudantes não saíssem para estudar na cidade.

Na diretoria da escola há uma pintura na parede em homenagem a Terezinha Barroso, uma das primeiras professoras indígenas da aldeia.

Figura 8 – Representação da Liderança Terezinha Barroso (*in memoriam*)



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Terezinha Barroso é considerada por todos uma pessoa guerreira e batalhadora que lutou até o fim de sua vida para que houvesse uma educação escolar indígena dentro da

comunidade, e juntamente com outras lideranças se tornaram professores posteriormente, como: Suzenilton Santos, Valdélia Gomes, Nelma Batista, Elenilson Gomes, Suzenilson Santos.

Os educadores Elenilson Gomes e Suzenilson Santos, trabalharam dois anos voluntariamente e depois de várias reuniões, audiência pública com representantes da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e Associação Indígena Kanindé (AIKA) foi desenvolvido um projeto para remuneração dos professores indígenas Kanindé. Só a partir do ano de 2002, que os professores indígenas passaram a ser remunerados, o pagamento vinha através de um depósito feito em nome da Associação Indígena Kanindé de Aratuba – AIKA, desse modo, eles passaram a ensinar em suas próprias casas.

Nessa época, 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. Este curso conseguido depois de muitas negociações e reivindicações, se tornou uma das maiores conquistas do povo indígena Kanindé, pois, veio dar sustentabilidade ao processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as indígenas Kanindé, servindo também como suporte metodológico e contribuindo para o processo de crescimento da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos.

A formação desses professores indígenas para exercerem suas atividades na educação formal em sua comunidade indígena de origem tem tido um impacto sustentável bastante positivo, pois desenvolvem atividades e ações educativas, conhecendo, reconhecendo, debatendo e perpetuando a história de seu povo de forma bem consciente e identitária com seus costumes, arcabouço cultural material e imaterial. (XAVIER E VASCONCELOS, 2018; p. 22)

Reconhecidamente a formação inicial ou continuada de professores contribui diretamente para as práticas docentes no chão da escola. Nesse sentido, os Kanindés dão extremo valor a formação de professores.

Na figura 09 como podemos observar a formação de professores com a participação das lideranças.

Figura 9 – Encontro de formação para professores indígenas, Magistério Indígena I.



Fonte: Acervo da escola indígena Kanindé (2002)

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 que aumentava a cada ano. Na medida em que o povo se autoafirmava e assumia sua identidade, a escola passa a ter uma centralidade dessa luta. Foi então que surgiu a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, como a conhecemos hoje (2022).

Figura 10 – Fachada lateral da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, 2021.



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Ao adentrar na escola, logo no acesso ao 2º andar, nos deparamos com pinturas que simbolizam o respeito que os Kanindé têm com a natureza e com “o bem viver, a terra e sua relação harmoniosa com a natureza (COSTA, 2003; p. 116). Destaca-se em uma das rampas da escola uma pintura que representa o ritual sagrado indígena que é dançado por diversas etnias indígenas do estado do Ceará, o toré. “Os Kanindés cultivam a dança do toré como uma das expressões mais significativas da etnia” (XAVIER & VASCONCELOS, 2018; p. 15). Isto, pode ser bem observado na figura 11, a natureza exuberante e singular presente nas pinturas, o território e a diversidade de animais.

Figura 11 - Representação dos elementos presentes na aldeia do povo Kanindé.



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Na imagem acima, as pinturas presentes na rampa da escola representam um pouco da identidade Kanindé, em destaque o tamanduá que representa a caça, a cobra coral que antes estava presente no escudo da escola e as serras que demonstram as serras do território. Na visão dos Kanindés a escola é território, é identidade e representa os elementos da aldeia. Nessa identidade encontramos o orgulho de ser indígena, assumindo plenamente suas origens étnicas com alteridade (COSTA, 2003).

O toré dos Kanindés, além de ser um ritual de agradecimento a Deus pela vida e sobrevivência, traduz-se em busca por forças aos encantados da natureza (espíritos) para paz interior e preparação para lutas. Trata-se de um ritmo compassado e sereno. Os instrumentos para a prática do toré² são: “maracás feitas de coité e tambores de madeira. As músicas falam de animais, plantas e agradecem a Deus. A dança é realizada em rodas. Os trajes são feitos de pena. São utilizados cordões e pulseiras de sementes de cores variadas e o cocá feito de penas” (CEARÁ, 2007, p. 11)

Neste sentido, a figura 12 apresenta o ritual do toré, para entendermos o significado dessa prática cultural para o fortalecimento da identidade indígena Kanindé.

Figura 12- Representação do Toré.

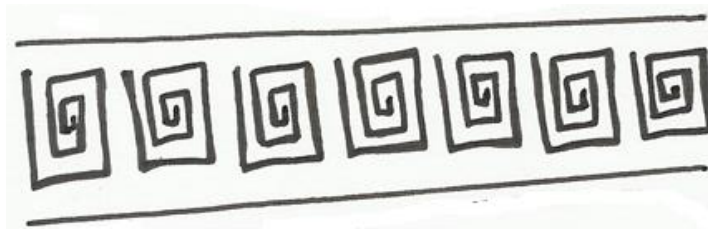


Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Na figura acima, em destaque em frente ao acesso da rampa está representada o ritual do toré com personagens reais da comunidade como o cacique Sotero, a imagem de uma mulher indígena Ritinha e criança Thayná. A pintura não simboliza somente a tradição da dança do toré, mas também o respeito as diversidades de gênero.

A organização do povo Kanindé, se fez relevante na busca por uma educação que visa fortalecer o movimento indígena Kanindé, a estrutura física reflete apenas o espaço de concentração da organização educacional, porém ela não se faz central, pois o cerne do trabalho está em todos os elementos que constituem a comunidade, os locais de memória, as organizações sociais atuantes na comunidade, assim como as pessoas.

CAPÍTULO III CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA MANOEL FRANCISCO DOS SANTOS



*Pintura corporal representa o conhecimento do homem e da mulher.
“simbologia dos labirintos das matas”.*

3.1 Currículo escolar indígena um novo olhar: outras pedagogias presentes

O currículo escolar indígena tem como característica ser dinâmico e reflexivo, se coloca na perspectiva de construir a identidade da escola a partir da realidade da comunidade e da cultura local do povo Kanindé. Destacamos que o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, onde encontra-se a proposta curricular, foi construído coletivamente pela comunidade escolar, nele se define a concepção de currículo para o povo Kanindé.

Na medida em que compreendemos a educação como um ato político, concomitantemente entendemos que nossas práticas pedagógicas refletem nossa visão de mundo, portanto nossas ações educativas revelam nossas intenções, por isso mesmo estaremos constantemente nos policiando para não colaborarmos na inculcação da ideologia dominante do capital que se propaga entre outros meios pela escola. Nessa dimensão a escola deverá se concretizar como um espaço propício à criação de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento do educando, onde estes pelo seu crescimento intelectual poderão contribuir nas tomadas de decisões e nos processos de emancipação da nossa comunidade e da sociedade envolvente. Investiremos numa educação libertadora que respeite as diferenças e limitações de cada ser, que transforme o indivíduo indígena em sujeito do seu próprio desenvolvimento, conhecedor e operador da realidade que o cerca. (PPP, 2015, p. 06).

Nesta perspectiva, percebe-se uma linguagem muito próxima ao pensamento de Paulo Freire, em definir a educação como libertadora respeitando as diferenças de diversos contextos sociais e as limitações e potencialidades de cada ser. O currículo escolar parte também de uma definição pautada em conhecimentos indígenas do povo Kanindé.

Diante da definição abordada na proposta pedagógica da escola, fomos a campo na busca de ouvir os educadores indígenas Kanindé que atuam como docentes nas turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e que atuam como docente a mais de 05 (cinco) anos, as lideranças indígenas do povo Kanindé, e alunos das turmas de 4º e 5º nos do Ensino

Fundamental Anos Iniciais. Destacamos as falas diante às concepções e entendimento de currículo. Neste sentido, percebemos a variação de conceito em relação ao currículo escolar.

Entre os Kanindés, as ressignificações das concepções de currículo escolar se dão através de várias linguagens, mas compreendidas como um documento norteador para desenvolver as práticas pedagógicas, as ações e projetos, em destaque a interdisciplinaridade do currículo de acordo com a realidade da comunidade. Professora Daiane nos explica que:

O currículo é um documento norteador para desenvolver a prática pedagógica, é uma prévia de orientação para o desenvolvimento do nosso trabalho. O currículo escolar trabalha as vivências, portanto deve ser interdisciplinar, ou seja, ele vai trabalhar tanto convencional tanto com as nossas vivências com os nossos costumes de acordo com o nosso vivencial que é da escola indígena (DAIANE DOS SANTOS BRITO, 2021).

Ainda, conversando sobre essa mesma questão, a Professora Ivonês Bernardo aponta que:

O currículo escolar é o fator principal da educação escolar, ele é organizado de acordo com a realidade da escola, então ele é o grande norteador pro alvo que é a aprendizagem, então na educação indígena principalmente, é nos currículos que tá inseridos as ações educativas desenvolvidas em relação as práticas históricas, culturais no cotidiano de nós indígenas, ou seja, estuda sempre o cultural, a origem indígena e é pra tá nesse currículo, então, eu posso dizer que ele é a nossa bíblia né, que ele é o principal que nós temos que conhecer (MARIA IVONES BERNARDO DA SILVA, 2021)

A professora Elicleide, conceitua currículo como documento orientador a partir dos objetivos proposto pela escola e comunidade.

Bom, na minha concepção né o currículo eu defino como algo norteador, né relacionado a educação. Quer dizer o que é um processo educacional de uma escola né, você tem vista a aprendizagem do aluno, pois ele si organiza a partir de seus objetivos, que visa orientar as ações dos professores (ELICLEIDE PEREIRA LOPES, 2021).

As três professoras, acima entrevistadas, abordam questões importantes sobre a proposta curricular para a educação indígena, reconhecem que o currículo escolar é o norteador da prática docente e por isso deve abarcar em sua estrutura elementos da cultura indígena se ter em seus eixos formativos a inclusão da cultura do povo Kanindé.

A escola indígena Kanindé atende a todas as etapas da educação básica, ensino infantil, fundamental e médio, tem propostas específicas para cada etapa de ensino, com disciplinas que buscam formar os discentes, a fim de contemplar cada etapa do desenvolvimento dos alunos/as.

Segundo Cunha (2013), essa questão da construção da proposta curricular da escola indígena não está dissociada da formação de professoras, a autora afirma que:

Outro fator preponderante está relacionado com a formação dos professores e dos demais profissionais da escola, pois a partir de sua inserção no processo de formação inicial e permanente tendem a adquirir mais instrumentos que possibilitem sua contribuição no processo de pensar e consolidar o currículo escolar. (CUNHA, 2013; p. 90).

Nesse sentido reconhecemos que o currículo indígena da escola Kanindé precisa ser corporificado nas práticas docentes articulando diretamente com a vida cotidiana dos alunos e alunas. E desta forma que os conteúdos escolares trabalhados na sala de aula passam a ter um significado para esses/as alunos/as, e só é possível isso quando o currículo formal incorpora a cultura do povo e da realidade da comunidade indígena.

Algumas dificuldades de implementar o currículo estão associadas à falta de material específico que aborde os saberes tradicionais do povo. Aproximando mais os estudantes e tendo o contato mais próximo de um material de consulta e aprofundamento. Muitos dos saberes trabalhados são repassados através da oralidade dos docentes e “guardiões da memória” Kanindé. Já se tem um número significativo de materiais produzidos a partir das pesquisas dos próprios professores/as, mas que não há iniciativa ou financiamento para transformar essas pesquisas em materiais didáticos que possa auxiliar aos professores.

Neste contexto, a falta de material didático para as disciplinas específicas do povo Kanindé contribui para distanciar o trabalho com as especificidades do currículo, pois se torna de melhor acesso trabalhar com aquilo que está em mãos e o que é mais fácil para a prática de sala de aula.

Outra questão que dificulta a implementação de um currículo diferenciado é a falta de uma formação intercultural que dialoguem com as questões interdisciplinares e transdisciplinares.

3.2 Cultura, currículo e identidade do povo Kanindé

Ao longo dos anos o povo Kanindé tem resistido na tentativa de manter a sua identidade e sua cultura viva, uma das estratégias buscada nas últimas décadas foi a implantação de uma educação escolar indígena diferenciada para o povo.

Uma escola pensada com os ideais indígenas, assim, “a construção de uma escola do nosso jeito, almejada pelos indígenas, representa uma forma de mobilização política destes agentes onde suas culturas e identidades são publicamente acionadas” (NASCIMENTO, 2006, p. 58).

Dentro desta perspectiva, o currículo escolar tem a missão de dialogar com as culturas e dar sentido ao contexto da aldeia e dos estudantes. Morin (2002) nos traz a definição de cultura como:

Uma cultura é um conjunto de saberes, de savoir-faire, regras, estratégias, hábitos, costumes, normas, interdições, crenças, ritos, valores, mitos, ideias, aquisições, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo e alimenta por geração e regeneração a complexidade individual e a complexidade social (MORIN, 2002, p. 300).

Portanto, as culturas simbolizam as diversidades culturais, que valorizam e preservam os costumes e tradições culturais. Os indígenas Kanindé carregam em si esses valores que são transmitidos de geração em geração e que vêm se fortalecendo através das ações educativas da escola e também ações vinculadas à comunidade em parceria com a Associação Indígena Kanindé (AIKA) e Museu Indígena Kanindé (MK).

O projeto Pedagógico da escola aponta que as “atividades realizadas na parceria Museu Indígena Kanindé e escola indígena Kanindé merecem destaque, porque demonstram o atual momento de desenvolvimento em que está a proposta museológica indígena em consonância com a proposta pedagógica da escola indígena Manoel Francisco dos Santos, tais como: Palestras com guardiões da memória, oficinas, cursos, exposições, eventos culturais e esportivos, seminários, sessões de cinema e assembleias” (PPP, 2015, p. 13).

Nessas ações propostas, em parcerias, são estudados e vivenciados os saberes tradicionais do povo Kanindé, que buscam fortalecer a cultura e a identidades dos educandos indígenas. O ex-aluno da escola indígena Francisco Thomas, relata que nas “ações da escola tem diálogo entre as gerações novas e mais antigas, e que os ensinamentos e vivências proporcionado pela escola fortalecem a identidade enquanto indígena”.

Figura 13 – Aula de campo na casa do guardião da memória Kanindé Senhor Bernardo.



Foto: Gleiciane Fidélis, (2018)

Na figura acima, o contexto sugere que as práticas culturais estão vinculadas às ações educativas. Chamadas de conteúdos pedagógicos presentes no currículo escolar e incorporados nos projetos culturais da aldeia e da escola, em destaque no calendário escolar a semana do indígena, a festa do mungunzá, feiras culturais, mostras científicas dentre outras ações desenvolvidas em parcerias. Portanto, o currículo tem essa função de dialogar com a cultura, traz reflexões importantes em apontar que:

A escola – e seu currículo – como o local da cultura está a serviço do movimento indígena, não sendo por acaso que os surgimentos das primeiras escolas se confundem com os processos de etnogênese ou de reemergência étnica dos Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé ao ascenderem à cena pública na década de 1980 (NASCIMENTO, 2006; p. 378).

Neste sentido, a escola indígena vai além do que repasse de conhecimento, mas, tem uma função bem maior dentro dos territórios indígenas que é o fortalecimento e difusão da cultura.

3.3 Organização do currículo da escola indígena do povo Kanindé Anos Iniciais

O Currículo Escolar da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos é constituído de forma participativa? Sabe-se que há a necessidade de perpassar as dimensões formais, a

construção do currículo escolar indígena não está associada apenas um documento formal, mas um documento vivo que permite aos profissionais de educação e a própria comunidade interagir com o processo de construção, implementação, aplicação e revisão.

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos. (MOREIRA & CANDAU, 2007; p. 19)

Nesse sentido, construir o currículo de forma participativa tem como objetivo a interação entre vários sujeitos que compõem a comunidade escolar, com foco nos objetivos, funções e metas focadas não somente na formação intelectual dos estudantes, mas na formação cidadã e elencadas ao ensino e aprendizagem. Sua construção coletiva tem abrangências que priorizam a diversidade social e seus contextos locais, Veiga (1995, p. 7), explica que: “o currículo não pode ser separado do contexto social”. Nesse sentido, o professor Reginaldo Kanindé aponta:

Se eu vou trabalhar a parte da história com eles, conheço a história do nosso povo. Esses conteúdos que a gente ensina são conteúdos que a gente já vivencia no nosso cotidiano e colocamos em prática, então são conteúdos que a gente vivencia no dia a dia, e isso facilita com que eu possa transmitir esse conhecimento para meu aluno (FRANCISCO REGINALDO DA SILVA SANTOS, 2022).

Para contemplar as características socioculturais da comunidade se faz necessário a participação de toda a comunidade Escolar, é o momento de escuta, reflexões e projeções para a construção coletiva das tomadas de decisões da escola, Libâneo (2004, p. 139) aponta que: “[...] participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola”.

A relação entre comunidade e escola é essencial na construção do currículo, com o objetivo de enfatizar os processos de ensino e aprendizagem, como também os valores e os saberes presentes na comunidade. As escolas indígenas são exemplos, primeiro porque as próprias ações dentro das comunidades já são coletivas e as escolas se espelham nesses modos de ser de sua etnia.

Na fala do Cacique Sotero;

As coisas que a gente ensina os alunos, as coisas do passado, nossas histórias e também ensina as coisas dos brancos, as leituras. A gente quer uma escola comum, que ensine as coisas do passado, aquilo que nós trabalhava, uma escola do jeito que a gente criou. É importante porque passa pra geração a geração a história do passado, pra os alunos fazer aquilo que a gente fazia do passado. Eu ensino muito sobre o museu, minha inteligência vem daquilo que eu aprendi da história da minha mãe (CACIQUE SOTERO, 2022).

A construção do currículo da escola Kanindé tem a presença de toda a comunidade escolar, em especial as lideranças tradicionais do povo que traz sua contribuição e reflexões acerca da missão da escola. A participação coletiva é marcada por sua diversidade, é um projeto de escola e comunidade e mais além do que esses conceitos mais gerais, é formar índios que defendam e busquem seus direitos e preservem sua cultura e identidade. Desta feita, há de destacarmos que, “O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante” (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 19).

A organização do currículo da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos que norteia a educação escolar do povo Kanindé é marcada nas oralidades dos indígenas mais velhos. A fala da Liderança Cícero Pereira aponta que “as escolas indígenas são do nosso jeito”, e faz pensar: o que seria essa escola do nosso jeito indígena? Mas, antes de fazer a análise mais aprofundada da proposta curricular da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos buscaremos conceituar esse modo de pensar “a escola do nosso jeito”, como um local transformador e disseminador da cultura do povo, na qual o ensino e sua proposta são diferenciados a partir do contexto de trabalhar a diversidade cultural do povo.

No entanto, percebe-se que a comunidade escolar e o povo têm autonomia própria para a construção do currículo diferenciado. Sendo construído por várias mãos e não somente pela gestão. Por outro lado, existe uma dificuldade em atualizar continuamente a partir das novas normas e pareceres do Estado, que aos poucos vão tirando as características e as especificidades. Esta visão vem a partir de um olhar externo, comprometendo os desejos e necessidades específicas, como a implementação de programas e projetos educacionais que não visa o fortalecimento da identidade e da cultura indígena.

Mesmo com as iniciativas de construção de uma escola com características pedagógicas específicas, próprias do povo, a partir das necessidades comunitária de valorização de saberes, barra na ausência de um sistema próprio e adequado a realidade que atendam às necessidades das escolas indígenas e suas especificidades de organização e formalização do ensino.

Neste percurso de vivência da educação escolar indígena, percebe-se outros pensamentos dos educadores e lideranças do povo, muitas são as categorias ouvidas para caracterizar a escola indígena para o povo Kanindé como destaque: “*escola de dentro e escola de fora, escola de nós índio, escola dos índios e a escola dos brancos*”. Como afirma Nascimento (2006, p. 376) o termo *fora* é usado para nomear os não índios, a escola convencional ou escola do branco e, no geral, a sociedade não indígena e suas instituições. Em contrapartida, o *dentro* diz respeito aos próprios indígenas que compartilham a vida na comunidade em seus diferentes aspectos: nas crenças e práticas espirituais, nas lutas políticas e instituições indígenas.

Diante os conceitos e/ou categorias criadas pelos próprios indígenas Kanindé buscamos observar e analisar o currículo a partir da proposta curricular da escola e a oralidade dos educadores indígenas na busca de entender o porquê de o currículo ser chamado de diferenciado ou currículo próprio.

Nessa perspectiva, é importante que consideremos a escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes. A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas (Pérez Gómez, 1998). A responsabilidade específica que a distingue de outros espaços de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é exatamente a possibilidade de promover análises e interações das influências plurais que as diferentes culturas exercem, de forma permanente, sobre as novas gerações (MOREIRA & CANDAU, 2007; p. 35).

Assim, podemos observar essa autonomia e construção coletiva do currículo a partir da fala do professor Suerdo Kanindé:

O currículo é um documento norteador da escola é parte principal da escola, acredito que seja o cérebro da escola, ele que norteia o papel do professor, papel da gestão e o papel de todos os funcionários escolar, e toda a comunidade escolar. O nosso currículo é diferente por que tem as disciplinas interculturais que nós temos aqui dentro, além disso tem essa visão geral de família, aproxima a relação entre professor e aluno, professor e família, eu acredito que isso é muito interessante e é um dos papeis fundamentais dentro da nossa escola. Outro diferencial é o nosso calendário próprio, que trabalhamos as datas importantes e tradicionais do povo Kanindé, como por exemplo: os jogos nativos do povo Kanindé, a memória póstuma aos guardiões encantados e outras datas importantes da nossa cultura que é a base do fortalecimento cultural e da identidade Kanindé (SUERDO GOMES MARTINS, 2022).

Concordando com o professor Suerdo Kanindé, destacamos que há sempre a “necessidade de uma nova postura, por parte do professorado e dos gestores, no esforço por construir currículos culturalmente orientados” em que os saberes científicos dialoguem com os saberes tradicionais do povo Kanindé.

Dessa forma, destacamos que a organização curricular da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos tem um modelo próprio, incorpora os saberes tradicionais do povo

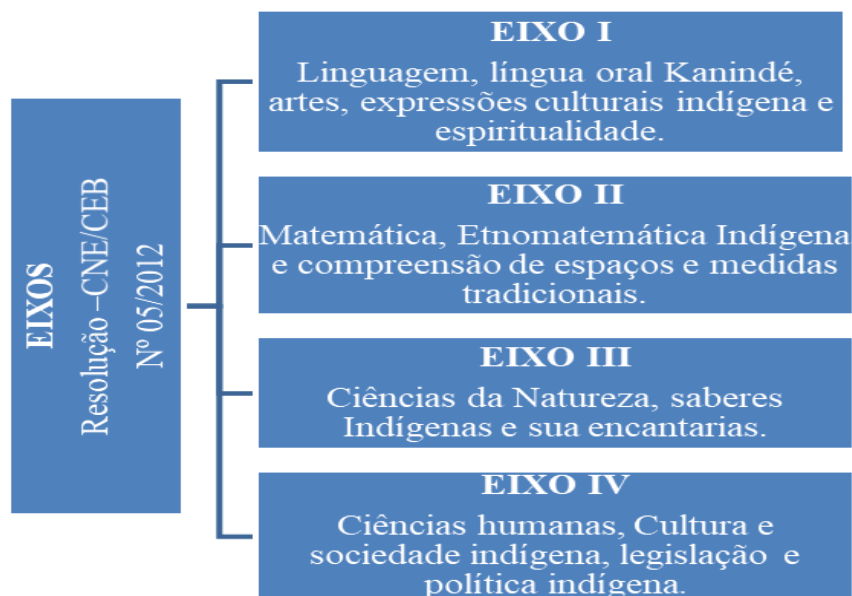
Kanindé, e deve ser compreendido como um currículo intercultural. Essa proposta curricular incorpora um conjunto de saberes a partir da organização em eixos de aprendizagens.

Ao refletir sobre o currículo da Escola Indígena pertencente ao povo Kanindé e suas especificidades, o professor Reginaldo Kanindé discorre:

Quando me refiro a essa questão da parte diversificada que se encontra, né, que tá dentro do nosso PPP e como escola indígena é um direito que nós temos para trabalhar a nossa própria cultura dentro da escola e no entorno da escola. Então é trabalhada de várias formas através dos projetos desenvolvidos pelos professores e na sala de aula. E também essa questão do contato é que é importante, o contato direto com a comunidade, com as famílias e com as lideranças, isso é bem prático nas turmas. Trabalhando muito essa questão do contato com as lideranças, das visitas nas casas, de trazer as lideranças para a escola para momentos de roda conversas, rodas de histórias e o interessante também é que a gente vem dentro do PPP trabalhando além dessa questão das vivências com as pessoas mais velhas da comunidade, a gente vem trabalhando também muito essa questão da prática, né? Da própria cultura com os alunos com relação aos momentos que a gente sai da escola, para visitar alguns espaços da aldeia e conhecer alguns pontos importantes da comunidade como o museu, a oca, a associação e outros espaços que a comunidade tem e também a própria vivência dos alunos nas aulas de campo que a gente desenvolve como por exemplo a produção da tinta do jenipapo, onde os alunos foram e vivenciaram todo o processo de como se faz (REGINALDO KANINDÉ, 2022).

Deste modo, o currículo na Educação Escolar Indígena é organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos curriculares das diversas disciplinas, são trabalhados numa perspectiva interdisciplinar (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012).

Na figura abaixo apresentamos o organograma da proposta curricular de acordo com o PPP da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos:

Figura 14 - Organograma dos eixos dos saberes

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Manoel Francisco dos Santos, E. I. Aratuba. Ceará, 2015.

Essa organização curricular apresentada está em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, mas também se coaduna com a realidade dos professores e da escola. Nessa questão sobre a organização curricular, o Professor Elenilson afirma que:

A organização curricular da escola está organizada por eixos de aprendizagens, tendo em vista que dentro desses eixos estão contidos todos os elementos que são considerados que são importantes e peças fundamentais para a continuidade dessa formação da identidade indígena Kanindé. (ELENILSON GOMES DOS SANTOS, 2021).

Assim, os eixos de aprendizagens são compostos por componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que na linguagem dos indígenas Kanindé são os conteúdos convencionais de conhecimentos científicos e componentes da parte diversificada ligadas aos saberes tradicionais do povo Kanindé. Nesse contexto, Xavier (2018) aponta que “o currículo formal aplicado aos discentes da escola indígena em debate possui em seu bojo conteúdos pertinentes e peculiares em prol de um projeto étnico-cultural sustentável, conforme componentes curriculares trabalhados em seus respectivos eixos de ensino-aprendizagem” (XAVIER, 2018, p. 22). Para o professor Elenilson⁷ Kanindé a:

Matriz curricular tem que conter sobretudo disciplinas que dê fortalecimento as origens e que expresse de maneira clara as perspectivas de vida do povo. Então esse

⁷ Entrevista com Elenilson Gomes dos Santos realizada por Antonio Nilton Gomes dos Santos, em 09 de setembro de 2021.

currículo tem que estar contemplados, elementos e conteúdo que fortaleça a identidade do povo. Então disciplinas resgate sociocultural de resgate de línguas indígena, expressões corporais, ciência naturais voltadas especificamente a ciência do povo relacionadas as matas, as águas, os ventos. Tudo isso tem que está conectado com o que realmente de fato a escola busca para a formação desse cidadão índio (ELENILSON GOMES DOS SANTOS, 2021).

Observamos que as mudanças almeçadas pelas lideranças indígenas no currículo da escola, começaram a ser delineadas após a CF de 1988, e foram sendo garantidas na LDB 9304/96 na qual vimos ser efetivado um projeto educativo que compreenda a realidade do povo indígena, suas demandas e seus direitos à cultura e ancestralidade (CUNHA, 2013).

Destacamos aqui na LDB 9304/96 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Ainda, no Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - compreender a estruturação do currículo escolar indígena valoriza os saberes tradicionais do povo indígena do Kanindé; nesse artigo fica resguardada a autonomia da escola para elaborar sua proposta pedagógica e nela incluir a sua proposta de organização curricular.

Dessa forma, a escola organizada junto à direção e ao seu corpo docente elaboraram a proposta curricular. Na tabela abaixo apresentamos a Proposta Curricular Fundamental I.

Tabela 2 - Proposta Curricular Fundamental I

PROPOSTA CURRICULAR FUNDAMENTAL I											
EIXOS Resolução –CNE/CEB Nº 05/2012	Componentes Curriculares	Base Nacional Comum					Parte Diversificada				
		1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
EIXO I Linguagem, língua oral Kanindé, artes, expressões culturais indígena e espiritualidade.	Língua Portuguesa	x	x	x	x	x					
	Língua indígena (tupi)						x	x	x	x	x
	Arte expressões corporais indígena e espiritualidade.						x	x	x	x	x
	Literatura e contos indígenas						x	x	x	x	x
EIXO II Matemática, Etnomatemática Indígena e compreensão de espaços e medidas tradicionais.	Matemática	x	x	x	x	x					
	Etnomatemática Indígena						x	x	x	x	x
	O espaço e medidas da aldeia						x	x	x	x	x
EIXO III Ciências da Natureza, saberes Indígenas e sua encantarias.	Ciências	x	x	x	x	x					
	Medicina Tradicional Indígena.						x	x	x	x	x
	Saberes Tradicionais do povo indígena kanindé: Terra, Água, Fogo, Astros e Ar						x	x	x	x	x
EIXO IV Ciências humanas, Cultura e sociedade indígena, legislação e política indígena.	História	x	x	x	x	x					
	Geografia	x	x	x	x	x					
	Direito, Legislação e Política Indígena.						x	x	x	x	x
	Povos Indígenas no Ceará, no Brasil e nas Américas.						x	x	x	x	x
	Contaçon de Histórias dos povos indígenas						x	x	x	x	x

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Manoel Francisco dos Santos, E. I. Aratuba. Ceará, 2015.

Podemos observar nos eixos acima identificados que encontramos em forma transversal e interdisciplinar os saberes tradicionais do povo indígena, articulado aos saberes científicos, historicamente produzidos necessários para compreendermos a sociedade humana.

- Linguagem, língua oral Kanindé, artes, expressões culturais indígenas e espiritualidade.

O eixo I compreendido como eixo de linguagens tem como objetivo compreender a estruturação do currículo escolar indígena e valorizar os saberes tradicionais do povo indígena do Kanindé; trabalhar as normas cultas como instrumento de saber e utilizar o uso correto da língua portuguesa, tendo em vista que as relações socioeconômicas levam à necessidade das

populações indígenas a aperfeiçoarem e incorporarem em seu cotidiano o uso da língua majoritária do país. Além disso, o conhecimento da língua portuguesa faz com que as populações indígenas tenham o conhecimento das ciências e tecnologias da sociedade. Neste contexto de valorização da língua e seus usos, a escola indígena Kanindé incorporou novos componentes curriculares a este eixo ligadas aos saberes da oralidade do povo a partir da valorização da oralidade, das artes e espiritualidade.

Sobre esse eixo, o professor indígena Elenilson Kanindé explica que:

A gente trabalha o eixo de linguagem que está contido a linguagem oral do povo Kanindé tendo como base de sustentação o modo de falar do povo, o modo de colocar a [...] verbação, a nomeação, as colocações coloquiais de acordo com a vivência do povo e lá também está contido dentro do eixo de linguagem também se trabalha a literatura indígena que é fundamental para a continuidade, sobretudo, da identidade do povo (ELENILSON KANINDÉ, 2021).

O professor expõe o componente curricular de Literatura e contos indígenas caracterizados com textos de autoria de professores indígenas e pesquisas realizadas com os estudantes nos projetos e/ou nas aulas de campo. As literaturas são diversas através de contos, lendas, mitos e produções de cordéis e músicas.

Para Carliane Kanindé,

A gente utiliza a didática que a gente aprendeu e se formou para aquilo e o mais importante para nós em uma comunidade indígena são os saberes culturais e vivenciais é a nossa prática, aquilo que gente faz, a gente convive, que a gente conhece, aí eles envolve desta da religião, da espiritualidade, até os saberes tradicionais, como eu falei a educação de casa, educação da comunidade que é aquilo que eles aprendem e já traz para escola antes mesmo de adquirir a educação a formação científica propriamente como é dita (CARLIANE VIEIRA DE SOUZA, 2022).

A partir das entrevistas dos professores indígenas sobre o eixo linguagem, consideramos importante destacar o que está no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), “o conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas” (RCNEI, 1988, 121), pois, a apropriação da língua como instrumento de empoderamento e conhecimento é fundamental ao povo Kanindé. Assim,

Os textos produzidos em língua portuguesa, ou para ela traduzidos, nas escolas e comunidades indígenas, têm sido uma forma privilegiada de divulgação dos conhecimentos tradicionais e de afirmação étnica. Esses materiais fornecem dados importantes sobre as diferentes culturas indígenas e suas tradições, permitindo que, através deles, a diversidade cultural no país torne-se mais evidente e possa ser mais respeitada. (Referencial curricular nacional para as escolas indígenas, 1988; p. 121)

E dentro dessa perspectiva interdisciplinar e dialógica entre os saberes científicos e tradicionais que o eixo linguagem foi construído, dentro da proposta curricular da escola indígena da escola pesquisada.

A exemplo, na figura 15 abaixo exemplificamos o eixo de linguagem, para que possamos identificar os saberes presentes e como essa articulação de saberes contribui para a aprendizagem significativa dos alunos e alunas.


Figura 15- Lenda do povo Kanindé “Mocó Reis”, Cartilha de atividades.

MOCÓ REIS

Um dia o caçador José Constantino andava caçando, chegou em uma fumaça muito boa de mocó e deu um grito na chama, saiu um mocó bem branquinho, posicionou a espingarda para atirar, mas quando mirou viu algo de estranho, o mocó ficava com as mãos em pé, pulando só com as duas pernas e as outras levantadas, ele atirava e a espingarda batia o catolé isso aconteceu durante três vezes, depois José saiu de lá, desceu mais para baixo com distancia de cinco metros matou uma cobra cascavel, que quase lhe picou, depois que matou a cobra deu mais seis tiros em mocós, mas errou todos. Nesse dia não matou nada, segundo a lenda este é o mocó reis e não pode ser morto explicou o caçador assim além dele aconteceu e acontece com vários caçadores.

Interpretação de texto

1. Como se chamava o encantado?
2. Qual era a sua cor?
3. Qual animal o caçador conseguiu matar?
4. Além do caçador José este fato já tinha acontecido com mais alguém?
5. Represente a história com um desenho?



Fonte: Arquivo digital da biblioteca da escola (2020)

Nesse eixo, ainda, complementam as disciplinas de arte ligadas as artes tradicionais do povo Kanindé como o artesanato, as pinturas corporais dentre outras artes da cultura do povo. É encarada como linguagem o componente curricular de espiritualidade indígena ligada aos sagrados e encantados do povo Kanindé, é considerada um componente mais importante deste eixo, pois simboliza as resistências ancestrais da aldeia ligada diretamente a seus rituais e as práticas culturais próprias desse povo.

- **Matemática tradicional.**

O eixo II trabalha o componente curricular de Matemática da Base Nacional Comum, mas em diálogo com a Etnomatemática, valorizando os saberes tradicionais adquiridos pelos alunos e alunas através das observações dos mais velhos e da transmissão dos saberes de geração em geração. Os saberes matemáticos do povo estão conectados aos fenômenos de

tempo, de natureza, de animais e aos espaços da aldeia. Para entendermos melhor o termo Etnomatemática D'AMBROSIO explica que:

A palavra Etnomatemática [...] para designar a matemática de culturas nativas. Mas o uso da palavra Etnomatemática estava sempre focado na descrição de matemáticas de outras culturas, principalmente naquelas sem escrita e naquelas marginalizadas pelo processo colonial (D'AMBROSIO, 1998a, p. 52).

No conceito dado pelos indígenas Kanindé a Matemática é viva e está presente no cotidiano, na cultura do povo Kanindé e dialoga diretamente com os demais saberes tradicionais e os próprios conhecimentos científicos. O conhecimento matemático é uma das bases para a construção de outros conhecimentos curriculares relacionados às áreas de História, Geografia, Línguas Indígenas e Português, e Ciências. Conhecimentos matemáticos são essenciais para a história e a geografia, por exemplo, quando se trata de justificar a posse imemorial de territórios indígenas em laudos antropológicos. (BRASIL, 1998, p. 162).

Nessa construção de saberes que vão para além do prescrito na proposta curricular, é preciso “legitimar os saberes dos educandos nascidos de experiências construídas em seus próprios meios e estudar possibilidades de como lidar com as aprendizagens de fora da escola e da escola” e a Etnomatemática pode ser uma estratégia pedagógica na construção desse processo (DOMITE, 2004, p. 420), e isso muito bem pode ser visto dentro da proposta curricular da escola indígena Kanidé, que estamos analisando.

Quando pensamos os saberes matemáticos presentes no currículo escolar, pensamos logo em números, cálculos e fórmulas matemáticas, mas o currículo da escola do povo Kanindé nos traz outra reflexão, que a Matemática tem sentido para a vida, quando incorpora a cultura do povo. D'Ambrosio destaca ainda que:

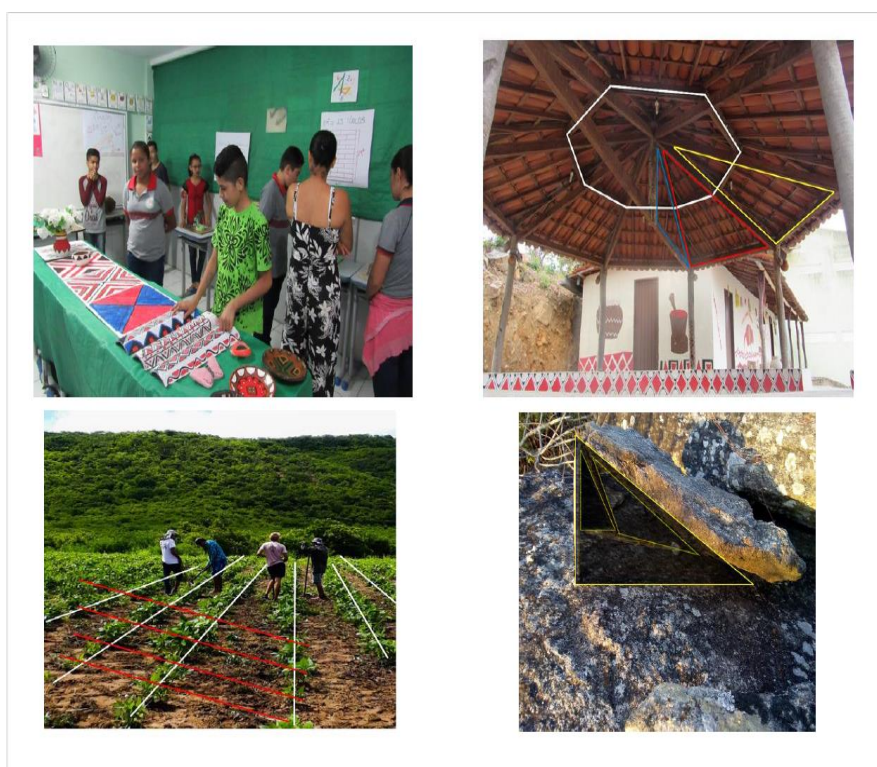
O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura (D'AMBRÓSIO, 2001; p. 22).

Portanto, a valorização destes saberes matemáticos presentes no currículo da escola Kanindé se liga ao estudo dos espaços e formas existentes no território, aos estudos das grandezas e medidas, as próprias estações e os meses do ano ligados a algum evento natural como o tempo e estações do ano. O que chama mais atenção é a forma de estudar os conceitos matemáticos ditos conhecimentos científicos, mas fazendo a vinculação com a realidade do estudante.

Assim, a Etnomatemática constitui a possibilidade de deflagrar as demandas e as oportunidades das práticas sociais de sujeitos, no conjunto de competências, conhecimentos e princípios que transcendem a decodificação, e possibilitam desenvolver habilidades associados com a quantificação, à ordenação, à medida dentre outros procedimentos e conceitos matemáticos, buscando discutir/trabalhar com os conhecimentos do contexto sociocultural, geralmente não formalizados, nem “aceitos” do ponto de vista científico, mas que são conhecimentos que emergem na vida cotidiana. (SILVA et. All, 2013; p.3597)

Dessa forma, podemos perceber um mosaico de saberes na proposta curricular da escola indígena dos Kanindé, isso fica mais evidente ao analisarmos a realidade da aldeia, desde os aspectos arquitetura até os culturais, o que observamos, por exemplo, na figura abaixo:

Figura 16 – Mosaico das figuras geométricas nos espaços da aldeia.



Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Nestas imagens, disposta na figura 16, são visíveis a interlocução entre alguns conceitos matemáticos e a realidade dos estudantes. Destacamos a imagem à esquerda que demonstra os conceitos de retas trabalhados nas roças, já à direita estudo dos triângulos e seus tipos a partir da armadilha *quixó*, portanto os conteúdos matemáticos trabalhados na escola Kanindé praticamente todos são trazidos para a realidade dos alunos contextualizando com o uso no dia a dia.

Na entrevista, o professor Elenilson Gomes nos explica que o desenho curricular não é algo pronto e acabado, mas sempre um processo em construção e recriação. Em sua compreensão ao trabalharmos por eixo de aprendizagem há a possibilidade de adaptações, inserções e mudanças necessárias para o processo de ensino e aprendizagem. Nos componentes do currículo escolar há então fundamentação da vivência e as experiências vividas pelos mais velhos e pelos antepassados da comunidade. “O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares” (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 22).

- Ciências da Natureza, saberes Indígenas e sua encantarias.

No eixo III encontramos os saberes relacionados aos componentes curriculares de ciências, medicina tradicional e saberes tradicionais do povo indígena Kanindé, estes saberes estão ligados à terra, às águas, o fogo, aos astros e ao ar. Este eixo incorpora além de tudo as observações e as oralidades dos guardiões da memória do povo Kanindé em que detém esses saberes.

Todos os dias, em suas aldeias, os indivíduos de uma comunidade indígena observam muitos fenômenos. O nascer do sol; seu aparente movimento pelo céu; os jogos de luz e sombra; os diversos ruídos; o aquecimento gradual ao longo do dia; o movimento das pessoas e dos animais. Quando alguém acende uma fogueira, novos fenômenos acontecem: a fumaça sobe, os galhos aquecidos estalam; aparecem muitas cores diferentes e a madeira vai se transformando em cinza. Quando chove, tudo esfria rapidamente, é possível ouvir os trovões, ver os raios, sentir a força do vento. Passado o temporal, muitas vezes pode-se ver um belo arco-íris, observar a água sumindo no chão, sentir que tudo começa a esquentar novamente com a volta do sol. Em todas as aldeias, várias pessoas, principalmente os mais velhos, conhecem muitas histórias, explicações e mitos sobre esses fatos. (BRASIL, 1998, p. 253).

Além disso, o currículo nos mostra que são trabalhadas na escola as questões relacionadas a diversidades de plantas, de animais, de climas e dentre outros fenômenos observados pelos indígenas. Os conteúdos direcionados à comunidade são trabalhados também a partir da Base Nacional Comum, Segundo (BRASIL, 1998, p. 254). O estudo das ciências nas escolas indígenas justifica-se pela necessidade que essas sociedades têm de compreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental, para poderem dialogar em melhores condições com a sociedade nacional e, ao mesmo tempo, apropriarem-se dos instrumentos e recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia de sua sobrevivência física e cultural.

- Ciências humanas, Cultura e sociedade indígena, legislação e política indígena.

O ensino das ciências humanas nas escolas indígenas tem como ponto principal a compreensão da história local a partir de uma perspectiva indígena, na qual prevalece a valorização dos saberes do povo. Portanto, alguns conteúdos pontuais estão presentes na proposta curricular da escola em destaque os processos migratórios, os aldeamentos, os índios e os processos de colonização, o estudo do território, a gestão ambiental, territorial e sustentabilidade.

O referencial para as escolas indígenas destaca que:

A noção de espaço envolve não só as ações de uso e modificação do lugar e suas paisagens, mas a relação afetiva, o imaginário, a visão de mundo. Para os povos indígenas e alguns outros povos do mundo, o espaço geográfico é um espaço sagrado, construído em íntima relação sociedade/natureza. O elemento definidor dessa construção é a cultura, o trabalho, a forma de apropriação do espaço. (BRASIL, 1998, p. 226).

A visão de mundo abordada pelos professores e lideranças tem uma visão macro da realidade social, essa realidade externa está interligada à visão de comunidade, essa visão se fundamenta na interdisciplinaridade no trabalho pedagógico, corporifica-se nos componentes curriculares de geografia e história. Ao estudar essas disciplinas, sempre se faz uma interligação com a história e o espaço territorial dos Kanindé.

Tomazetti (1998), destaca que:

O professor, na perspectiva da interdisciplinaridade, não é um mero repassador de conhecimentos, mas é reconstrutor juntamente com seus alunos; o professor é, conseqüentemente, um pesquisador que possibilita aos alunos, também, a prática da pesquisa. A problematização como metodologia para a reconstrução de construtos dá condições ao aluno de mover-se no âmbito das teorias, das diferentes áreas do saber, construindo a teia de relações que vai torná-lo autônomo diante da autoridade do saber. O professor pesquisador constitui-se, portanto, em agente necessário de uma formação calçada na interdisciplinaridade (TOMAZETTI, 1998, p. 13).

A perspectiva epistemológica da interdisciplinaridade não pressupõe unicamente a integração, mas a interação das disciplinas, de seus conceitos e diretrizes, de sua metodologia, de seus procedimentos, suas informações na organização do ensino. Enfim, traz a ideia da não globalização dos conteúdos simplesmente, mas, sobretudo, de trabalhar as diferenças, criando a partir disso novos caminhos epistêmicos e metodológicos como forma de compreender e enriquecer conhecimentos sobre as mais diversas áreas do saber.

A interdisciplinaridade é o elo que possibilita o estabelecimento de inúmeras relações das disciplinas com a realidade, num processo recíproco de aprendizagens múltiplas e intermináveis. Assim, professor/a e aluno/a deverão estabelecer diferentes interconexões entre

a epistemologia dos conhecimentos e o mundo que os cerca, a fim de exercitar cotidianamente seus saberes e as relações entre teoria e prática.

Então, esse eixo, ainda, dialoga com as disciplinas ligada a legislação e políticas dos povos indígenas, é considerada pelas lideranças e professores/as como um dos componentes curriculares mais importantes trabalhado na escola. Os temas abordados com os estudantes trazem reflexões aos direitos e compreendem os direitos assegurados na Constituição Brasileira de 1988. O RCNEI, nos traz uma reflexão:

É um suporte para que povos e comunidades indígenas saibam exigir os seus direitos diante da sociedade nacional, para que esta saiba respeitar e preservar a integridade física e moral dos povos indígenas e para o exercício dos direitos dentro das próprias comunidades indígenas. Entre os direitos a serem garantidos e assegurados na escola está o de construir um currículo diferenciado e específico. Essa temática pode ser um instrumento para vivenciar uma escola adequada aos interesses da comunidade, ajudando a formar uma prática renovada, distanciando-se dos modelos anteriores de integração e homogeneização. (BRASIL, 1998, p. 99-100).

A Constituição de 1988 situa a educação escolar indígena dentro da realidade sócio-histórica dos povos indígenas no Brasil, destacando a importância da garantia de direitos dos povos indígenas que ocupam o território nacional.

3.4 As especificidades do componente de Arte, Expressão Corporal, Cultura e Espiritualidade Indígena.

Os currículos das escolas indígenas são compostos de componentes curriculares específicas ligadas aos saberes tradicionais dos povos indígenas, mas que esses componentes curriculares não são contemplados nos históricos escolares dos estudantes das escolas indígenas. Portanto, há anos existem reivindicações de inclusão de componentes curriculares de saberes tradicionais dos povos indígenas no sistema da Secretaria de Educação do Estado – SEDUC, SIGE ESCOLA. Pois, o currículo da escola indígena é um currículo intercultural, logo, sua elaboração se constituirá conforme a sua cultura, o qual será levado em consideração a vivência dos/as alunos/as, a aldeia, os ritos e aprendizados dos anciões (PEREIRA, 2021; p. 12).

Segundo Oliveira,

O currículo escolar não pode ser entendido como mera “seleção natural” de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas como uma construção peculiar, um instrumento ordenador da socialização do cidadão e do aparato escolar (SACRISTÁN, 1996, p.

36). Porque se assim o for, apenas a seleção de conteúdos a serem aprendidos, aniquila todas as possibilidades dos(as) alunos(as) de aprenderem, de terem oportunidade de se apropriarem de conhecimentos, historicamente acumulados e sistematizados, elaborarem e reelaborarem e produzirem novos conhecimentos para que, de alguma forma, possam usufruir do saber universal em benefício próprio e da coletividade em que vivem (2002, p. 58).

Compreendendo o currículo como espaço de disputa e construção podemos exemplificar que dentro desse contexto foi criada a disciplina de Arte, Cultura, Expressão Corporal e Espiritualidade para as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com a carga horária de 7h semanal. Ao analisar alguns históricos escolares desse componente curricular, são lançadas notas como se fosse um componente único, mas já no calendário de distribuição de aula das turmas percebe-se que esse componente foi dividido em 02 aulas de arte, 02 de cultura, 02 de espiritualidade e 01 de expressão corporal.

Dessa forma, podemos constatar que a organização do currículo da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos não se dá de forma verticalizada, extemporânea, distante dos saberes produzidos pelo povo Kanindé, muito pelo contrário, ele se constrói diante da cotidianidade, dos sabores, da vida e dos olhares que os sujeitos têm sobre si e sobre suas tradições e como esse processo de fortalecimento da identidade indígena também perpassasse a sala de aula e a formação escolar.

Desta forma, tendo um olhar diferenciado enquanto indígena percebo que este componente curricular não precisa ter caráter avaliativo curricular, pois não se avalia costumes, tradições, vivências e oralidade. Esse componente está ligado diretamente aos saberes culturais do povo Kanindé em diálogo com o cotidiano dos estudantes, fazendo assim a teia interdisciplinar. O RCNEI nos traz que a interdisciplinaridade consiste no “diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas” (BRASIL, 1998, p. 54).

Ainda, destacamos que nossa “pretensão não é a de defender uma determinada concepção de currículo, mas de apreender as diferentes formas curriculares, situá-las com os possíveis atravessamentos que possam ocorrer, tais como: gênero, cultura, religiosidade, nacionalidade, raça, sexualidade, meio ambiente e outros (LUZZARDI, ALTEMBURG, BEZERRA, 2010, p. 223). Para que desta forma o currículo escolar tenha em suas diretrizes o objetivo de traduzir o saber científico, historicamente produzido nas sociedades hegemônicas, valorizar e trazer para o chão da escola indígena os saberes tradicionais, traduzindo-os em práticas culturais, com o objetivo de valorizar esses saberes e garantir sua legitimidade na formação escolar dos estudantes indígenas e seu reconhecimento na e pela sociedade brasileira.

Deste modo, o currículo estabelece como diretriz para o componente curricular, por exemplo, o objetivo de Arte, trabalhar as produções artísticas e culturais do povo, confecções de objetos através das técnicas de produções de artesanatos, os cantos sagrados, as pinturas corporais e a decoração dos objetos, além dos registros e técnicas de áudio e visual. Já na Cultura percebe-se a valorização da oralidade como repasse de saberes e vivências com os mais velhos, ligado também aos saberes das caças e das matas. Em Espiritualidade está conectado as crenças, as religiosidades dos Kanindé, as curas através dos saberes das rezas e das ervas medicinais. Ainda na Espiritualidade há uma conexão muito forte com a natureza e com os encantos. Por fim, a disciplina de Expressão corporal dialoga com as formas de expressão e simbologias corporais do povo Kanindé através das pinturas, danças e outras formas de expressões.

Na fala da professora Renilvânia em relação ao componente Arte, Expressão Corporal, Cultura e Espiritualidade Indígena tem significados próprios:

Esta disciplina trabalhamos com a valorização dos saberes tradicional do povo Kanindé, a disciplina fortalece a cultura do povo, a cultura de conversar com os mais velhos, e os mais contribui para repassar aqueles conhecimentos que eles têm né, são as coisas de nossos avós, de nossos pais e as tradições que muitas das vezes se perdeu ao longo da história. Então essa disciplina vem com essa intenção, de fortalecer a cultura do povo. Os saberes tradicionais trabalhados nesta disciplina estão ligados as questões da arte através das pinturas corporais, das danças, músicas, da cultura com as oralidades e as histórias do povo, onde a gente trabalha a questão das pinturas corporais, e da espiritualidade que trabalha as religiões e nossas crenças. Trabalhamos também a questão do respeito aos espaços sagrado da aldeia, e na questão da expressão corporal onde a gente vê a questão do movimento do corpo, a nossa dança, as danças tradicionais, as danças culturais certas, então é isso que a gente busca trabalhar nessas disciplinas. Essa disciplina fortalece a identidade dos estudantes, porque antes, nós trabalhávamos com livro de arte né com mostrando as culturas de outros lugares, de outros estados, e agora trabalhamos com nossa realidade, do nosso dia a dia. Os troncos velhos são as nossas lideranças, as nossas cabeças certo, são os nossos guerreiros que sempre estão à frente do nosso povo, tomando importantes decisões está certo, estão sempre a frente para nos defender e nos apoiar (RENILVANIA DA SILVA MARTINS, 2022).

Ao ouvirem as crianças durante as aulas de campo e nos intervalos das aulas, elas nos revelam que a maioria das aulas são de vivências no território e que os guardiões da memória têm o protagonismo de repassar seus saberes. Este componente tem como objetivo trazer essas memórias do passado e torná-las presentes as novas gerações.

Na fala do aluno Luiz Eduardo, sobre as atividades da escola, para ele:

As aulas de arte e cultura, pois muitas das vezes a gente fazem aula de campo, vai fazer jenipapo para se pintar e que é nós mesmo que produz a tinta. Outra vez a gente foi para casa da minha vó ouvir umas contação de história do passado. As aulas de campo são boas que nós aprendemos as coisas da nossa cultura como artesanato, as

pinturas, as plantas medicinais, é muito bom nossas aulas. (LUIZ EDUARDO LIMA DOS SANTOS, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental, 2022).

Para Wesley Souza, as aulas são momentos prazerosos, a saber:

Na escola eu gosto mais de estudar arte porque gosto de produzir desenhos. Fazer desenhos da história indígena e pensar como era antigamente. Gosto também das aulas de campo que a gente vai para a Oca e para o Museu. Uma vez a gente foi para casa da minha vó, ela faz remédio com as plantas e tem um canteiro bem grandão para tirar as ervas, ela faz chás e lambedores. Eu acho importante essas aulas porque é de nossa cultura, aí a gente aprende mais ainda. (WESLEY BARBOSA DE SOUSA, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental, 2022).

Na fala da Estudante Ana Sofia as aulas de campo têm um importante significado

Eu gosto de estudar aqui por que eu aprendo tudo que eu quero. Eu gosto mais de estudar matemática e atividades difíceis. Eu gosto de estudar na Oca e nós aprende que a natureza é a nossa vida, e que devemos proteger para tudo ficar bem. Um dia a gente teve aula com a vó Luzia. A gente aprendeu que nos tempos antigos também são importantes para a gente saber de tudo antes. Ela falou que tinha brincadeira diferente, tinha meninos diferentes, aí tinha uma história que ela tinha contado sobre ela, que ela morava numa casinha que tinha quatro mulheres, três ia fazer horta e uma ficava em casa para fazer a comida, aí ela fazia a mesa e todo mundo comia junto. (ANA SOFIA SOUZA DA SILVA, estudante do 1º ano Do Ensino Fundamental, 2022).

As entrevistas dos alunos acima registradas e transcritas, apontam como a escola acolhe os estudantes e suas experiências educativas e como se sentem no ambiente escolar.

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas pode contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural, e no aprimoramento de sua vida social (DAYRELL, 2001; p. 160)

Os docentes que lecionam esta matéria todos são indígenas Kanindé e residem nas Aldeias Sítio Fernandes e Balança. Cicero Pereira explica que para lecionar as disciplinas ligadas aos saberes tradicionais do povo tem que morar na aldeia e conhecer as histórias e seu território.

O professor Suerdo diz que:

Coloco em prática nas aulas os costumes tradicionais do povo como por exemplo os saberes das plantas medicinais, os saberes tradicionais dos nossos guardiões. Também trabalhamos com história do povo Kanindé, as origens de onde viemos, como surgimos, o que é que estamos fazendo aqui, também tem a questão dos nossos direitos e deveres e isso é um dos pontos principais que devemos ensinar para nossos estudantes. Se eu vou trabalhar a parte da história com eles, conheço a história do nosso povo. Esses conteúdos que a gente ensina são conteúdos que a gente já vivência no nosso cotidiano e colocamos em prática, então são conteúdos que a gente vivencia no dia a dia, e isso facilita com que eu possa transmitir esse conhecimento para meu aluno (SUERDO GOMES MARTINS, 2022).

As falas das lideranças, professores e alunos confluem para o mesmo processo formativo, proposto no projeto pedagógico da escola indígena. Para os docentes indígenas entrevistados é visível a importância deste componente para o fortalecimento da cultura e da identidade dos estudantes, e ao mesmo tempo as trocas de saberes e experiências já trazidas pelos alunos e alunas para o chão da sala de aula.

Nossa imersão na sala de aula, nos permitiu olhar com muito cuidado para as práticas culturais e docentes dos professores indígenas, sua linguagem, gestos, posturas, olhares, assim como dos/as alunos/as indígenas. Para Teixeira (1996), os professores são sujeitos socioculturais, carregados de emoções, contradições, muitas vezes sentem o profundo desejo de realizar uma evasão simbólica, e ir a qualquer lugar menos a sala de aula. Os alunos também são sujeitos socioculturais, que interagem entre si, com os outros sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar, questionam, absorvem e transformam o saber escolar e seus saberes de vida. Por isso, nosso objetivo é ir aos poucos compreendendo as práticas docentes a partir de uma dimensão sociocultural que não envolve somente a escola, mas toda a aldeia e seu povo.

Neste sentido, buscamos apreender alunos e professores como sujeitos sócio-culturais, ou seja, sujeitos de experiências sociais que vão reproduzindo e elaborando uma cultura própria. Na escola, desempenham um papel ativo no cotidiano, definindo de fato o que a escola é, enquanto limite e possibilidade, num diálogo ou conflito constante com a sua organização. Portanto, viemos definindo a escola como uma instituição dinâmica, polissêmica, fruto de um processo de construção social (DAYRELL, 2001; p. 159).

Durante o processo de pesquisa no início deste ano letivo de 2022, tive a oportunidade de vivenciar e participar da jornada pedagógica da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos e pude ouvir as discussões a cerca deste componente de Arte, Cultura, Expressão Corporal e Espiritualidade, na qual há uma preocupação dos educadores indígenas de produzir material específico para trabalhar nas aulas e dar suporte aos estudantes. A produção é a partir das vivências com os guardiões da memória, pesquisas com os estudantes e os próprios professores indígenas desenvolverem pesquisas com foco de produções de e-books e cartilhas.

Há também um estudo aprofundado dos professores que lecionam o componente com o objetivo de fortalecer o currículo por seriação, assim distribuindo temas de estudo de acordo com o nivelamento das turmas. Essa questão, para além do estudo, relaciona-se diretamente com o planejamento docente.

O planejamento escolar é uma das ações mais importante da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito às práticas desenvolvidas. Deste modo, o planejamento exige ações reflexivas, vivas e contínuas. O planejamento tem caráter participativo e mobilizador, este processo coletivo se faz necessário para construção de ideias e práticas.

O planejamento da escola Kanindé acontece estrategicamente, inicialmente com todos os docentes, lideranças, representantes de pais, mães e responsáveis de alunos e representantes de alunos/as que é chamado de Jornada Pedagógica e ao longo do ano é realizado por modalidades de ensino e por área do conhecimento.

Vivenciei uma das atividades da Jornada Pedagógica em janeiro de 2022 com a mediação da liderança tradicional Cícero Pereira, na ocasião desenvolveu uma oficina de aula de campo com os professores nos lugares sagrados da aldeia. Durante a atividade destacou a importância de confrontar a teoria com a prática, e que as aulas de campo e vivência com os mais velhos facilitam as aprendizagens dos alunos indígenas. Na figura abaixo, a liderança Cícero Pereira, narrando em sua aula a história do lugar sagrado da aldeia.

Figura 17 - Atividade da Jornada Pedagógica 2022, aula de campo, contextualizado o ensino com a Liderança Cícero Kanindé.



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Nos planejamentos são discutidas as medidas assertivas e o que se pode melhorar ao longo do ano. Dentre as medidas, podemos citar a busca ativa escolar, que corresponde a

tentativa de trazer de volta para a escola os/as alunos/as que vão se afastando do ambiente escolar por algum motivo. Essa busca ativa é feita por um responsável de cada turma que fica monitorando a infrequência e entrando em contato com os familiares.

Durante os planejamentos, divididos por modalidades, temos a participação do/a professor/a da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para escuta ativa e socialização dos acompanhamentos dos/as alunos/as com necessidades especiais e deficiências e sugestões de acompanhamento e atividades.

Os/as professores /as de ambientes como Laboratório Educacional de Informática (LEI) e Multimeios são peças fundamentais durante os planejamentos, são eles os responsáveis por dar apoio pedagógico, metodológico e tecnológico aos professores. São suportes essenciais que disponibilizam aos professores materiais a serem utilizados nas salas de aulas, ainda sendo utilizados como forma de auxílio à aprendizagem. Através da utilização desses recursos e espaços pode-se deixar as aulas e as atividades a serem desenvolvidas mais atrativas para os alunos/as e os/as professores/as.

Assim podemos dizer que “é essencial enfatizar que o planejamento de ensino implica, especialmente, em uma ação refletida: o professor elaborando uma reflexão permanente de sua prática educativa” (LEAL, 2005, p. 52). O autor ainda menciona que:

Assim o planejamento de ensino tem características que lhes são próprias, isto, particularmente, porque lida com os sujeitos aprendentes, portanto sujeitos em processo de formação humana. Para tal empreendimento, o professor realiza passos que se complementam e se interpenetram na ação didático- pedagógica. Decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída. O pensar, a longo prazo, está presente na ação do professor reflexivo. Planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu. Por fim, planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico (LEAL, 2005; p. 53).

Posto isso, o planejamento coletivo perpassa pela possibilidade de se construir coletivamente as novas estratégias metodológicas que deem aporte ao processo de aprendizagem dos/as alunos/as, para que esses possam superar limites e a aprendizagem seja educativa.

Nesse sentido, é preciso compreender que a participação dos professores na vida cotidiana da aldeia não é só fortalece os vínculos escola-aldeia, como também contribuir para que os saberes elaborados na prática produtiva e na prática política tenham maior relevância pedagógica na dimensão educativa das práxis sociais (THERRIEN, 1993, p. 46). É nessa

relação escola-aldeia que encontramos o fortalecimento da escola indígena e do povo Kanindé e constrói-se a possibilidade concreta de ação coletiva para que a escola seja um espaço educativo emancipador, acolhedor e de fortalecimento da identidade indígena.

3.5 Currículo para a cidadania, construções práticas e conquistas docentes

3.5.1 Pedagogia da alternância

Como estratégia para trabalhar disciplinas voltadas à realidade da comunidade, a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos inicia um novo ciclo de ensino, tendo como modelo do curso de Licenciatura Intercultural Indígena LII PITAKAJA na época Magistério Indígena Superior (MISI PITAKAJA) que adotava a metodologia da pedagogia da alternância, com a nomenclatura de tempo-escola e tempo-comunidade. Neste modelo, a instituição de ensino destinava o “tempo escolar” para as atividades escolares dentro da própria instituição, já o “tempo comunidade” eram atividades destinadas as pesquisas dentro da própria aldeia e em diálogo com o contexto escolar. “A Pedagogia da Alternância utiliza instrumentos pedagógicos que integram o conhecimento científico ao conhecimento prático, valorizando as experiências e fortalecendo os vínculos sociais” (LIMA et. al., 2017, p. 2).

Conforme Projeto Pedagógico (2015, p. 18) a pedagogia da Alternância:

Compõem também como mecanismo de organização curricular, períodos de aprendizado de saberes indígenas, práticas de pesquisas e fortalecimento da cultura e identidade indígena do povo Kanindé, trabalhado mensalmente com carga horaria de 20h semanais, com projetos de pesquisa, fundamentados na investigação, documentação e criação de mídias.

Nessa proposta da pedagogia da alternância encontramos a distribuição de carga horária mensalmente, organizada da seguinte forma: 01(uma) semana de tempo comunidade e 03(três) semanas do tempo escola.

Figura 18 – Pesquisa de campo sobre medicina tradicional do povo Kanindé na residência da rezadeira e parteira Dona Odete.



Fonte: Acervo Escola Kanindé (2012)

A Pedagogia da Alternância tem como característica a relação entre escola/família/aluno/a e comunidade, tendo como objetivo a formação social e cidadã. Na escola Kanindé não se usa o termo pedagogia da alternância, mas conhecido pelos professores, estudantes e aldeia por tempo comunidade. “É um meio de comunicação entre a escola, a família e a comunidade. Com ele a família se implica no processo, acompanhando e orientando seus filhos sobre o que fazer durante a estadia em casa” (PPP, 2015, p, 5).

A proposta metodológica da Pedagogia da Alternância fundamenta-se nos estudos de Gimonet (2007) que apresenta o ensino e a aprendizagem em alternância como a relação entre o viver e o gerir a complexidade do cotidiano, com suas dificuldades e perspectivas (OLIVEIRA, et al, 2022, p. 1574), ou seja, em um processo dinâmico, dialógico e participativo. Essa pedagogia possibilita o empoderamento do aprendente através da aprendizagem como experiência e vivência no mundo, articulando os saberes próprios dos educandos com os saberes científicos “aprendidos” na escola. Essa relação Tempo-Escola e Tempo-Comunidade é que se sustenta a partir da pedagogia da Alternância, pressupõem um diálogo constante entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais próprios das populações tradicionais e camponesas.

Na pedagogia da alternância o tempo comunidade é uma oportunidade de proporcionar aos estudantes, ferramentas de pesquisa e reflexões para traçar seus projetos de vida fundamentado nos princípios comunitários, sociais e identitários. Também é um momento de fortalecimento do protagonismo das crianças e jovens indígenas. Os alunos de Ensino Médio, além de realizarem a pesquisa, atuam como tutores junto aos alunos das series iniciais conjuntamente aos professores nos acompanhamentos pedagógicos durante as atividades de pesquisas.

Nesse contexto, surge a Pedagogia da Alternância de tempo praticada, ocorrendo em períodos distintos, que são o Tempo-escola e o Tempo- Comunidade. Segundo (GIMONET, 2007, p. 23), essa prática de “Alternância elaborou-se não através de teorias, mas antes, pela invenção e implementação de um instrumento pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação, processo ação/experiência”. Assim, a metodologia proposta na pedagogia da alternância possibilita trabalhar disciplinas voltadas à cultura dos estudantes, a contextualização da comunidade e os meios sociais. Conforme o Projeto Político Pedagógico:

O tempo comunidade tem como função principal de garantir dentro da proposta pedagógicas disciplinas e conteúdos voltados especificamente indígenas e estas atividades necessitam ser realizadas fora da escola pois se entende que estes saberes estão contidos em espaços, lugares sagrados e pessoas velhas da aldeia, justificando deste modo a necessidade da escola e sala de aula se tornarem neste momento insuficiente para atender os objetivos das aulas, deste modo a sala de aula passar a ser a própria aldeia que é onde está localizado, disposto e vivenciados todos os saberes indígenas (PPP, 2015 p. 18).

A pedagogia da alternância deve ser entendida como um período alternado que propõe vivenciar o estudo na escola, na família e na comunidade onde, o método pedagógico promove a significação no processo de formação dos alunos em função da base teórica e da prática, onde esses procedimentos são intitulados de forma que podemos obter um período de formação sobre as vivências em um determinado grupo, introduzindo a família e a comunidade, buscando por meio da pesquisa, o diagnóstico e a compreensão de estudos daquela área. Essa metodologia pedagógica de formação profissional se diferencia entre propostas de formas tradicionais de educação (GIMONET, 2007).

Durante o processo de pesquisa entrevistamos alguns estudantes que desenvolveram pesquisas durante o tempo comunidade. É notório em seus depoimentos que essa metodologia

contribuiu para o fortalecimento da identidade e possibilitou mais engajamento nas atividades proposta pela escola. Francisco Thomas nos relata que:

Vivenciei, participei e busquei de todas as formas aproveitar e conhecer enquanto aluno, o que esse período de pesquisa na comunidade proporcionava para nós enquanto alunos, de vivências e aprendizado. Período na qual era destinado grupos de pesquisa para buscar conhecimentos dentro da aldeia, juntamente as nossas lideranças tradicionais e a escola, e depois desfrutar e apresentar as atividades e o aprendizado coletado com as pesquisas. (FRANCISCO THOMAS DA SILVA SANTOS, 2021).

Então, o chamado tempo comunidade dá uma nova dinâmica a organização do currículo da escola Kanindé, inicialmente tentava perceber onde se encaixaria os componentes curriculares ditas diferentes que trabalhavam os saberes tradicionais indígena do povo. Portanto, o tempo comunidade veio para suprir essa necessidade de implementar disciplinas e conteúdos voltados as realidades da aldeia, e tem o objetivo de manter viva a cultura do povo e fortalecer a identidade dos educandos indígenas.

3.5.2 Projetos integradores da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos

Manter a escola viva depende de várias estratégias e ações integradoras que tenham consonância com o ambiente em que a escola esteja inserida. Deste modo, entendemos os Projetos Integradores (PI) como prática pedagógica capaz de integrar aos saberes tradicionais.

Trabalhar os projetos também possibilita um melhor desempenho nas aprendizagens, pois aproxima a teoria com a prática e torna o ensino mais prazeroso e com mais participação dos estudantes. Nogueira (2000, p. 39) destaca, que os projetos são ferramentas que possibilitam melhor forma de trabalhar os velhos conteúdos de maneira mais atraente e interessante e, ainda, focada no aluno, percebendo individualmente as diferentes formas de aprender, os diferentes níveis de interesse, assim, como as dificuldades e as potencialidades de cada um.

Com relação aos projetos integradores, estes se constituem como uma ação pedagógica e uma proposta concreta apontada por vários autores como Hernandez (1998), Martins (2011), Lück (2003) e Zabala (2002), que são adotados no PPP do IFRN, como também nos documentos oficiais. Essa proposta pedagógica visa superar as dicotomias entre teoria e empiria, por meio de uma metodologia ativa que favoreça a construção da autonomia de aprendizagem e a aquisição de conhecimentos ancorados numa perspectiva de projetos de trabalho SANTOS & SOUZA, 2017; p. 3).

Observamos durante a análise documental do PPP da escola Kanindé, que a escola desenvolve diversos Projetos Integradores nas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC). Esses projetos se relacionam aos saberes científicos matemáticos, linguagens e humanas e na parte diversificada conectados aos saberes tradicionais do povo Kanindé.

Ao elaborar a sua proposta de projeto Político Pedagógico, uma escola está escrevendo o seu destino, construindo sua história, se preparando para o futuro. Esta com os pés no chão, mas vislumbra o horizonte e enxerga possibilidades. É um instrumento classificador da ação educativa da escola em sua totalidade. Construir um projeto Político Pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola (VEIGA, 2001, p. 12-15).

Desse modo, podemos compreender que a elaboração do projeto Político Pedagógico de forma efetiva com a participação da gestão escolar, docentes e membros da Aldeia, isso é fundamental para a implantação de um processo educativo ancorado na realidade do povo, visto que o PPP deve ser entendido como uma diretriz importante da escola.

Para colocar o PPP em ação foi elaborado os projetos interdisciplinares. Os projetos têm cunho interdisciplinar fazendo conexões aos eixos de aprendizagens.

Nas figuras abaixo podemos observar a realização dos projetos integradores e sua marca dialógica com os saberes tradicionais. “O projeto integrador surge assim como uma dessas alternativas capazes de através da aproximação dos professores e de um objetivo comum, que é o da transformação social, buscar práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente” (SANTOS, 2011, p. 2).

Figura 19 - Aula projeto de linguagem - Gênero textual (receita) – vivência na residência de uma agricultora.



Fonte: Daiane Santos (2019)

Figura 20 - Projeto de leitura professores Multimeios



Fonte: Joselane Lima (2020)

Os projetos interligados à parte diversificada nos anos iniciais do fundamental são vivências e tem a participação ativa dos guardiões da memória, atuando como guias nas atividades práticas e de vivência no território Kanindé. Posso destacar o projeto

“Espiritualidade Kanindé” que tem como sujeitos de pesquisa os mais velhos, as parteiras e as rezadeiras da aldeia. Está ligado às ciências, às filosofias e a espiritualidade do Toré como também aos saberes da ciência da medicina tradicional. É importante lembrar que na aldeia existe um Horto de plantas medicinais que serve como laboratório de pesquisa para a escola e espaço de cura para a aldeia.

Na organização dos projetos integradores observamos que:

[...] trabalhar com projetos não significa dissolver o currículo escolar. Ao contrário, este é o ponto de partida para a realização efetiva dos projetos ao longo do processo de ensino e aprendizagem e deve ser sempre entendido como eixo norteador. A concepção de projetos escolares está baseada na ideia de interdisciplinaridade, entendida como diálogo ou interação entre duas ou mais disciplinas. Essa proposta de trabalho enfatiza as metodologias ativas, objetiva uma aprendizagem significativa, desencadeada a partir de problemas eixo (SANTOS & SOUZA, 2017; p. 4).

Desse modo, os saberes científicos e tradicionais se encontram dentro desse projeto de maneira interdisciplinar “oferece aos estudantes as possibilidades de aproximação do processo de produção científica, indo além dos direcionamentos disciplinares” (Idem, 2017).

Destaca-se dentro das ações metodológicas a inserção em destaque dos projetos que dialogam com o território e Kanindé, que aborda as questões territoriais de valorização da fauna e flora. A professora Terezinha Gomes, todos os anos desenvolve o projeto de trilhas ecológicas que tem como objetivo mapear os pontos de memórias e sagrados do povo Kanindé. Nas trilhas são vivenciadas as histórias locais e sua importância para a aldeia.

Figura 21 - Aula de campo no Horto, turmas da Educação Infantil.



Foto: Gleiciane Fidelis (2018)

Figura 22 - Trilha aos lugares de memória Kanindé com Cicero Pereira



Fonte: Terezinha Gomes (2018)

Destacamos também os projetos desenvolvidos pelo professor Paulo Lopes que trabalha as histórias antigas da aldeia. O professor nos relata que os projetos fortalecem a cultura e a identidade dos estudantes, pois vivencia no seu cotidiano as histórias dos antigos. Professor Paulo, nos traz que:

Trabalhar esses conteúdos, dentro da escola indígena Kanindé é de extrema importância, pois isso fortalece e enriquece e nos deixa entusiasmados de poder fortalecer cada vez mais a nossa cultura. Ao focarmos cada conteúdo desses estamos pensando em nós professores mais acima de tudo e principalmente em nossos alunos, pois eles são quem nos faz sentirmos seres importantes e privilegiados de fazermos parte da vida educativas de cada aluno (FRANCISCO DE PAULA PEREIRA LOPES, 2021).

A fala do professor Paulo fortalece a importância dos PI no fortalecimento da escola indígena, pois para além de ensinar os conteúdos escolares necessários a aprendizagem global do aluno, coloca no centro do processo educativo a experiência concreta dos alunos ao desenvolverem atividades que possibilitam a compreensão da realidade a partir da experiência e da vivência cotidiana. “Assim, a realização do projeto integrador caminha para a construção de um processo mais condizente com as demandas da contemporaneidade. Nesse sentido, não são os conteúdos que geram os projetos integradores. São os projetos que dão significado e importância à seleção dos conteúdos curriculares” (SANTOS & SOUZA, 2017; p. 08). Isto posto, podemos observar na figura abaixo a experiência dialogada entre professores e alunos.

Figura 23 - Professor Paulo Kanindé, vivência em um roçado da aldeia



Fonte: Paulo Kanindé (2019)

As ações propostas e executadas pelos professores repercutem na visão dos discentes como podemos observar a fala do aluno Wesley Barbosa:

As aulas de campo os professores falam sobre as coisas de antigamente, como era antes e muito das vezes a gente vai para casa dos mais velhos. Antes eu não sabia de muita coisa porque eu não morava na aldeia. (WESLEY BARBOSA DE SOUSA, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental, 2022).

Para Guilherme Borges Silva,

A gente faz aula de campo e aprende a fazer as tintas das pinturas com o jenipapo. É bom a gente estudar essas coisas da comunidade porque a gente nunca esquece. (FRANCISCO GUILHERME BORGES SILVA, estudante do 4º ano do Ensino Fundamental, 2022).

As ações propostas comungam com a perspectiva de conhecer o território, para a partir dele dar segurança aos processos de ensino e aprendizagem, conforme observa-se à necessidade de Santos (2021), em estudar todos os objetos que fazem o território tão rico.

Conhecer os locais de memória do povo, para estabelecer como essas relações se dão nas dinâmicas dos Kanindé em torno de seu território, como prática de aprender a museologia Kanindé e os Saberes do Cacique Sotero como metodologia de ensino e

aprendizado das formas de pensar modos próprios de construir pensamentos (SANTOS, 2021, p. 132).

Na Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos também desenvolve alguns projetos com foco formativo aos jovens e crianças da comunidade em parceria com Associação Indígena Kanindé de Aratuba AIKA e Museu Indígena Kanindé. Os coordenadores dos projetos são os próprios professores indígenas. As formações têm como foco formar os jovens em lideranças comunitárias e capacitar para dar continuidade aos trabalhos coletivos da aldeia.

Figura 24 - Atividade de pesquisa do NEPIK na residência do cacique Sotero



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

Durante minha docência no ano de 2016 criei e coordenei o Núcleo de Estudo e Pesquisa Indígena Kanindé (NEPIK), um grupo permanente de pesquisa, através da organização de atividades integradas entre a Escola Indígena e o Museu dos Kanindé, na qual se constituiu a segunda geração do Núcleo Educativo Museu Kanindé⁸. Este grupo destina-se a contribuir para o fortalecimento de grupo de jovens, qualificando-os para o desenvolvimento da pesquisa e da gestão indígena dos processos museológicos comunitários e da história do povo Kanindé.

⁸ Grupo permanente de pesquisa, através da organização de atividades integradas entre a Escola Indígena e o Museu dos Kanindé, constituindo a segunda geração do Núcleo Educativo Museu Kanindé

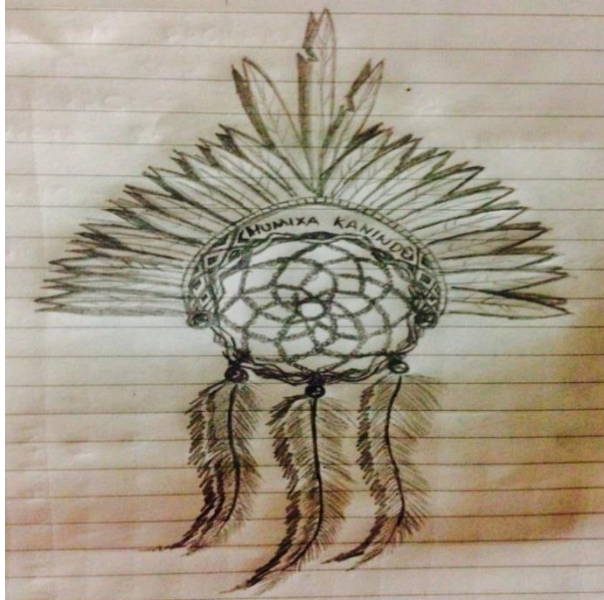
Atualmente o grupo é formado por lideranças jovens indígenas Kanindé, alunos da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos e professores Kanindé. O grupo desenvolve pesquisas na comunidade, registrando as histórias narradas entre os Kanindé e escrevendo os modos de vida do povo. Desenvolvem também ações voltadas à cultura local, na busca de fortalecer a identidade do povo.

O NEPIK tem atuação nas pesquisas na comunidade junto aos guardiões da memória Kanindé, a escola, o museu e a comunidade. Utilizando principalmente as narrativas dos anciões e rodas de conversas sobre as histórias do povo Kanindé, tanto no espaço do Museu como também nas residências da aldeia.

Os demais projetos são desenvolvidos, sempre com foco principal de formar novas lideranças com objetivo de oportunizar e capacitar as novas gerações para o movimento indígena.

Formar lideranças Kanindé para o movimento indígena com finalidade de enriquecer o seu conhecimento sobre o movimento indígena Kanindé, estabelecendo diretrizes, e propostas de ações para melhor se organizarem e se sistematizarem, atividades que venha a subsidiar o desenvolvimento do grupo de jovens. (PPP, 2015, p. 146)

Figura 25 - Desenho representativo “Huvixa Kanindé⁹”.



Fonte: *Projeto Político-Pedagógico da Manoel Francisco dos Santos, E. I. Aratuba. Ceará, 2015.* (2015)

Assim, para Lück (2003, p. 21);

⁹ Constituo no ano de 2015, Huvixa significa nome de língua tupi composto por jovens indígenas do povo Kanindé e guiados pelos professores na época Evania Maria Lima e Suerdo Martins. O grupo foi criado com a finalidade de preparar os jovens para atuarem de forma articulada ao movimento indígena e fortalecer vínculos com a cultura do povo Kanindé.

Elaborar projetos significa planejar cursos específicos e dinâmicos de ação, tendo-se em mente articular todos os elementos envolvidos (pressupostos, objetivos, objeto, método e seus desdobramentos, condições físicas, materiais, financeiras e circunstâncias necessárias para sua execução), a partir de uma visão concreta da realidade e o comprometimento com a sua transformação. [...] Em seu sentido mais amplo, e na realização plena do seu significado, o mais importante não é o documento produzido pelo planejamento, e sim o processo mental e social que o envolve, o empreendimento que mobiliza, que se faz presente na ação inteligente dos atores do projeto e que cria a predisposição e determinação para agir visando consequências concretas e positivas. Nesse sentido, corresponde a um processo de mobilização e de promoção de sinergia para uma ação organizada e consistente.

Concordando com a autora, destacamos que na realidade da escola indígena Kanindé os projetos integradores têm por objetivos exatamente integrar saberes e potencializar as aprendizagens colaborativas envolvendo, alunos, professores e membros da Aldeia, todos como corresponsáveis da educação das novas gerações.

3.5.3. Práticas docentes e os saberes tradicionais

As práticas docentes diferenciadas das escolas indígenas nascem das experiências vividas pelos professores indígenas, tornando-se diferentes das práticas “tradicionalistas”. Julião (2017), aponta que “a prática pedagógica proposta para as escolas indígenas da atualidade deve ser diferenciada daquela que era realizada na escola integracionista; é crítica porque deve ser pensada tendo como fundamento a Teoria Crítica de Currículo; é libertadora, pois, diante do processo de imposição física e cultural, deve ser pensada como instrumento de resistência, luta e libertação das amarras integracionistas” (JULIÃO, 2017, p. 80).

Segundo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção” (p. 16), ou seja, indica que não é a tarefa do educador repassar apenas conteúdos escolares “acabados”, mas sim, oportunizar aos educandos a apropriação de conhecimentos necessários à sua formação, tanto na vida pessoal, como na profissional. Dessa forma, educar exige do professor compromisso com a docência. Ao dizer isso, precisamos afirmar que outras questões devem ser refletivas, a prática docente e como práxis educativas.

As práticas docentes desenvolvidas hoje pelas escolas indígenas visam integrar os estudantes indígenas na busca de valorizar os diferentes saberes, em especial os saberes tradicionais de seu povo. Então, suas práticas se tornam diferenciadas porque interligam as práticas da comunidade aos diversos saberes.

Nesse contexto da escola indígena pesquisada, o professor deve dá suporte pedagógico aos alunos com o intuito de levá-lo a superar as dificuldades. Tal afirmação opõe-se à postura da escola que diante das dificuldades dos alunos, atribui a culpa aos mesmos ou aos pais, mães ou responsáveis. Ainda, segundo Freire (1996): "[...] A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo do docente e dos discentes e de seu sonho ético" (p. 25). Dessa forma, nota-se que no contexto educacional, o professor indígena tem se comprometido para desenvolver uma práxis educativa, que permita aos alunos/as o desempenho das suas competências e habilidades.

A realização das práticas docentes, em especial, na área de matemática, interliga os conceitos de Etnomatemática e na disciplina de Arte, Cultura, Expressão Corporal e Espiritualidade em diálogo com os saberes tradicionais do povo Kanindé. Já durante o processo de pesquisa tive a oportunidade de vivenciar algumas aulas com os professores da escola Kanindé e observar algumas práticas docentes desenvolvidas. Essas práticas são chamadas de “vivências com os troncos velhos” ou “vivência no território”, as aulas por vezes acontecem na própria casa dos anciões ou os troncos velhos que detém algum saber tradicional, realizando momentos de vivências com os estudantes no território. A professora Ivonês Bernardo destaca que:

Trabalhar os saberes tradicionais é muito importância no desenvolvimento escolar e cultural dos nossos alunos e que a gente tenha um currículo que seja diferenciado, então essa nossa contribuição que a gente vem fazendo através da pesquisa, da oralidade isso já é o fortalecimento da nossa cultura. Então que a gente jamais perca essa essência de ser índio, e nosso currículo já tem isso já tem a nossa essência, ele já é do nosso jeito, a gente vive repassando esses saberes tradicionais.

É importante destacar na fala da professora a relação entre os saberes tradicionais e os saberes curriculares, compreendendo o lugar da vivência educativa como elemento formador de educandos a partir da compreensão da realidade que vivem. Destaca-se que, os saberes são desenvolvidos a partir de práticas que se desenvolvem no meio com o outro e a partir das experiências vivenciadas em contato com a própria realidade da aldeia. Logo, esses saberes fazem parte da memória viva do povo Kanindé e associa-se diretamente com a resistência e permanência de um acervo cultural que percebemos nas práticas escolares e cotidiana na Aldeia.

O processo de ensino e aprendizagem tem essencialmente o diálogo entre gerações e a contextualização a partir dos elementos que compõem a comunidade, como pode-se observar na figura 25, que retrata um momento da aula de geografia, a aprendizagem em comunhão com a natureza.

Figura 26 - Aula de Geografia - vivência com a Professora Rita Alexandre



Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Desenvolver práticas docentes diferenciadas exigem planejamento interdisciplinar e engajamento da comunidade escolar, pois é uma missão de educar no contexto social de valorização de saberes. Portanto, os guardiões da memória são peças fundamentais na execução das aulas, ações e projetos desenvolvidos pelos docentes indígenas. Com o protagonismo dos guardiões, são trabalhados os saberes que interligam a comunidade e território, deste modo são trabalhados os saberes das matas, das plantas medicinais, das plantações, das caças, de Matemática dentre outros saberes da cultura do povo Kanindé. Professora Daiane aponta que:

Desde cedo nas series iniciais é repassando as lutas, as vivências, o conhecimento da nossa ancestralidade, a cultura para que assim os nossos curumins já ingressem na luta pela sobrevivência e respeito a nossa história. E de forma com que a gente também possa preparar os jovens para ingressarem na faculdade conhecendo e respeitando os costumes, mas também que eles estejam preparados para ocupar os espaços na sociedade.

Nessa perspectiva, segundo José Carlos Libâneo (2001), o professor para um melhor desempenho de suas práticas em sala de aula deve conhecer as condições sociais, organizacionais, administrativas e pedagógico-didáticas da escola, pois assim estará capacitado a tirar proveito das condições já existentes e aprimorá-las cada vez mais, visando a importância do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano do espaço escolar. Concordando com Libâneo (2001), observamos tanto nas práticas docentes cotidianas como nas entrevistas o entrelaçamento dos professores com a escola estabelecendo vínculos a realidade que atuam, isso pode ficar mais evidente nas figuras 27, abaixo:

Figura 27 - Apresentação dia do indpigena na casa da tia Luzia



Fonte: Elenilson Kanindé (2004)

É importante destacar que a prática docente vai se inovando de acordo com os contextos sociais, nem sempre devemos manter as estratégias que de certo modo não tenha o foco na aprendizagem dos estudantes, as metodologias diferenciadas são flexíveis e têm como foco valorizar os saberes já adquiridos pelos estudantes. Concordando com Freire (1996), é impossível ser educador sem comprometer-se apaixonadamente com o ato de educar para além das formalidades e da burocracia do sistema de ensino, é necessário muitas vezes transgredilas para chegar mais próximo do/da aluno/a e ajudá-lo/la ‘apreender’, aprender e compreender o mundo que o/a cerca. A práxis educativa se revela na Escola indígena Manoel Francisco dos Santos e vamos apresentando as imagens do tempo educativo da escola, para que possamos registrar isso como rastros da memória presente.

Pois, Segundo Passeggi, “o trabalho de pesquisa a partir dos relatos de vida, ou melhor, dos relatos centrados sobre a formação [...] permite ter a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social” (PASSEGGI, 2008, p. 25).

Como afirmamos anteriormente, não podemos falar de prática docente sem atentar para as categorias, o diálogo e autonomia docente como categorias agregadas ao debate da prática docente, sem esquecer também da formação docente, seja ela inicial ou continuada, que dá condições para que o professor exerça sua docência.

Por isso, achamos destaque que ao se referir às práticas é também de fundamental importância que estes participem de formações continuadas que contribuam com o exercício da docência. Nesse processo de formação permanente o professor participa ativamente como ser social na sociedade, assim como quando Freire afirma que “o fundamental é que professor e alunos, saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 1996; p. 86).

3.6 A educação na escola indígena Manoel Francisco dos Santos no contexto das Pandemia do Covid 19.

É importante destacarmos que esta pesquisa foi realizada no contexto da Pandemia do COVID-19, por isso, não podemos deixar de destacar o protagonismo dos/as professores/as Kanindé que se reinventaram e buscaram novas estratégias para se adaptarem a esse novo modelo de ensino “*remoto*”. Surgem novos desafios e estratégias adotadas pela escola para garantir o ensino e aprendizagem aos alunos e alunas indígenas e que não perdesse a essência de escola indígena que valoriza os saberes tradicionais.

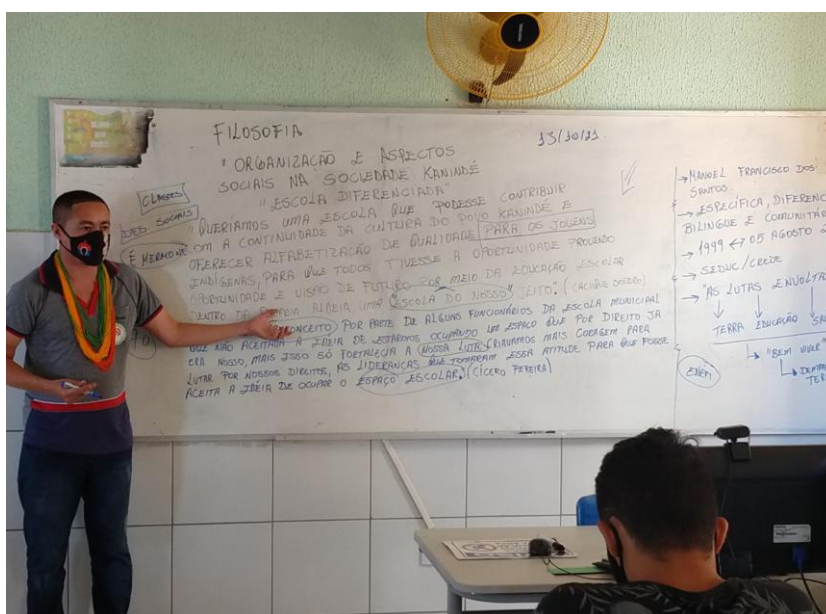
Modelo de ensino remoto se refere a horário de aulas fixados previamente, de acordo com o mesmo horário das que seriam aulas presenciais. Uso das tecnologias como mediação e da internet para estudos e atividades planejadas. Acesso remoto síncrono, ou seja, aula transmitida em tempo real com interatividade contínua no tempo e no espaço virtual. Acesso remoto assíncrono, ou seja, a visualização da aula em outro horário; mas o aluno precisa ser informado sobre a frequência no horário da aula no espaço virtualizado. (OLIVEIRA, 2021)

A professora Terezinha Gomes relata que:

Lembro que estávamos na escola quando saiu a primeira notícia de que tínhamos que paralisar as aulas presenciais por conta da propagação desse vírus que se alastrava no mundo, então tivemos que organizar as pressas as atividades enquanto os alunos ainda estavam na escola. Então todos receberam as orientações de atividades que teriam que realizar durante o isolamento social (TEREZINHA GOMES DOS SANTOS, 2021).

O relato da professora Terezinha nos mostra que os professores protagonizaram uma organização que nem sabiam direito qual seria o resultado, mas apesar das adversidades e das dificuldades tecnológicas que se colocaram com desafios, buscaram realizar um trabalho contextualizando a realidade dos alunos.

Figura 28 - Aula do Professor Suzenilson de forma híbrida.



Fonte: Acervo pessoal (2021)

No exemplo acima, o professor Suzenilson discute com os discentes em sala e alunos com suporte de recursos de tecnologias de informação e comunicação (TIC's), associando as metodologias com foco no atendimento dos discentes com ensino remoto decorrente dos processos necessários para atendimento dos alunos/as durante a pandemia.

Para Santos (2010, p. 2), a utilização das TIC's nas comunidades indígenas é inevitável, e sua intencionalidade é conhecer os mecanismos de comunicação virtual dos não indígenas para utilização desta ferramenta objetivando a promoção da união dos povos indígenas e sua visibilidade ao mundo (FEITOSA, 2017; p. 88)

A imposição do uso de “novas tecnologias” na escola de forma abrupta e imediata, sem condições objetivas e materiais tanto para professores quanto para alunos e alunas, modificou, alterou, e interferiu no processo de ensino e de aprendizagem na realidade investigada durante a pandemia. Frente à complexidade do cenário escolar imposto pela pandemia, foi necessário construir uma nova organização didático pedagógico na escola indígena e redefinir outras e novas metodologias de ensino, assim como flexibilizar o currículo visando garantir o ciclo de ensino e aprendizagem aos alunos e alunas.

Ressalta-se que as TIC's na educação escolar indígena também são apresentadas como um desafio, principalmente devido à invariância de informações disponíveis no meio virtual e na padronização dos materiais pedagógicos direcionados as escolas indígenas, que retratam em sua maioria a cultura não indígena, assim as transformações das relações sociais que já são presumidas com a inserção do uso das TIC's, podem ser potencializadas fazendo com que gradativamente os índios percam

suas raízes culturais por meio da assimilação a cultura hegemônica (FEITOSA, 2017, p. 95)

Parafraseando Oliveira *et al.* (2021) nesse cenário da pandemia, os educadores indígenas foram chamados para reinventarem a relação de ensino e aprendizagem entre professores/alunos. Oportuno mencionar que a escola por adotar a estratégia de alternância utilizou-se dos espaços da própria comunidade a partir das vivências familiares para garantir a continuidade das ações de pesquisa dos estudantes mesmo de forma remota¹⁰.

Apesar de todas as problemáticas oriundas pela pandemia, a escola indígena Kanindé, conjuntamente gestão e professores se reinventaram. Nos deparamos com o desafio de ser professor em tempos de “novas” formas de presencialidade, os professores foram se reinventando, construindo outras pontes para o processo de ensino e aprendizagem em contexto pandêmico (OLIVEIRA *et al.*, 2021). Por isso, importante destacar que a escola não parou, mas modificou o seu jeito de ser escola. Adaptando metodologias e estratégias de ensino.

Como podemos observar na figura 28, no ano de 2021 a escola realizou o seu Seminário sobre a Cultura Alimentar, com a participação da Aldeia e em especial dos anciões.

Figura 29 - Apresentação de Seminário sobre a Cultura Alimentar (2021).



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

¹⁰ Os encontros síncronos referem-se às aulas cuja interação entre o/a professor/a e os/a alunos/a acontece em tempo real, uma vez que, todos precisam estar ao mesmo tempo e no mesmo ambiente virtual estabelecendo um contato através do ciberespaço e Tecnologias Emergentes no Campo Educacional: educação e tecnologia no cenário contemporâneo 22 organizam o tempo pedagógico de acordo com aquele tempo que é realizado na sala de aula presencial. Encontros assíncronos é um termo utilizado em educação a distância para caracterizar a comunicação que não ocorre exatamente ao mesmo tempo, não-simultânea, as mensagens emitidas por uma pessoa (professor/as) são recebidas e respondidas mais tarde pelos alunos/as OLIVEIRA *et al.*, 2021; p. 21).

Como podemos observar no registro imagético feito pelos discentes, eles apresentaram pesquisas realizadas com os próprios parentes, suas experiências de vida, o contexto familiar e as tradições, sem colocar em risco as famílias, assegurando para além do isolamento social necessário à época a continuidade das ações educativas.

A Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos inicialmente organizou suas atividades de forma remota no dia 17 de março de 2020, assim orientando todos os estudantes com material impresso. Posterior aos 15 dias de decreto do governo do estado do Ceará e tendo sua prorrogação, a escola encontrou os primeiros desafios que era ter o alcance de todos os estudantes. Inicialmente, foi realizado um levantamento do quantitativo de estudantes que tinha acesso tecnológico e os demais seriam atendidos por material impresso.

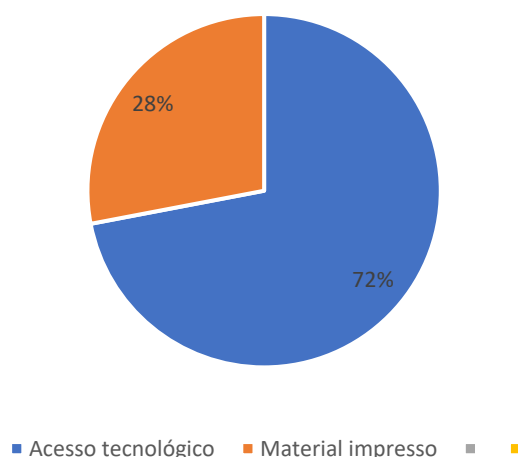
Na nossa realidade ainda estamos reorganizando o trabalho pedagógico, visto que a escola necessitou de uma readequação em virtude do COVID-19, conforme já mencionado anteriormente.

3.6.1 A realidade educacional dos estudantes no período da pandemia: as novas reconfigurações de aprender e ensinar na escola indígena.

Para compreender os processos formativos reconfigurados no tempo da pandemia, iremos apontar aqui alguns desafios do momento presente em virtude da pandemia. Por exemplo, no gráfico 1 abaixo, apontamos os dados de acesso à internet dos estudantes no ano de 2021.

Gráfico 1 – Dados de acesso tecnológico dos estudantes 2021.

Dados de acesso dos estudantes indígenas



Fonte: De autoria própria (2021)

Diante o contexto que estávamos vivendo, muitos estudantes não tiveram acesso tecnológico ou mesmo tem dificuldades de acesso por estarem situados na aldeia que tem limitação de áreas de operadoras telefônicas. Por outro lado, muitas das famílias indígenas não têm aparelhos telefônicos ou outro aparelho tecnológico para que possam possibilitar aos alunos e alunas o acompanhamento das aulas remotas.

Observa-se no gráfico que 28% dos estudantes sem acesso à internet ou outro meio tecnológico, recebeu da escola material impresso que foi entregue nas residências dos estudantes. Essas dificuldades de acesso tecnológico de alguns estudantes, fez a escola elaborar sua política de atendimento. Esse atendimento era realizado semanalmente por meio de um acompanhamento presencial a todos estudantes, entregando material impresso e recolhendo atividades orientadas da semana anterior, seguindo os protocolos de biossegurança apresentados pelo governo do Ceará.

Na entrevista feita com a diretora Evania Lima, a mesma explicou o ciclo de acompanhamento e sua organização, representada na figura 29, abaixo:

Figura 30 - Ciclo de atendimentos aos alunos da escola indígena no período de Pandemia.



Fonte: De autoria própria (2021)

Deste modo é visível que a escola do povo Kanindé desenvolveu, de certo modo, estratégias para atendimento de todos os estudantes que necessitam de atendimento escolar diferenciado, que a interação não acontece somente aos estudantes que têm acesso tecnológico. Uma das preocupações dos docentes entrevistados era como conciliar o ensino remoto as práticas pedagógicas voltadas a valorização dos saberes tradicionais e como seria a atuação dos troncos velhos nas aulas.

Ao analisarmos o Plano de Atividades Domiciliares (PAD) elaborado coletivamente pela comunidade escolar que contempla: gestão escolar, professores, lideranças, alunos e conselho escolar percebemos que a escola desenvolve várias estratégias e projetos interdisciplinares que já eram desenvolvidos no ensino presencial. No plano está descrito as formas de ensino, a organização do ensino remoto, os modos avaliativos adotados pela escola e os projetos interdisciplinares de cunho cultural.

Na figura 30, abaixo, podemos observar as estratégias de garantir a participação dos anciões no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola. “Assim, o ambiente escolar deve acompanhar os movimentos metamórficos da sociedade contemporânea, incorporando e auxiliando os indivíduos a utilizarem diversas ferramentas de informação que estão disponíveis para a produção do conhecimento (SANTOS; SOUZA, 2017; p. 92).

FIGURA 31 - Cacique Sotero participando de um seminário da Escola Kanindé.



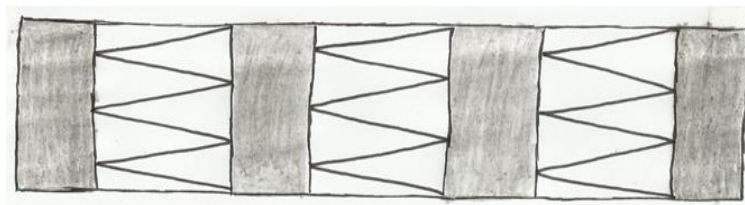
Fonte: Suzenilson Santos (2021)

Percebeu-se, durante a realização das atividades de pesquisa, atuação dos guardiões da memória Kanindé, participaram ativamente de atividades com suporte de ferramentas tecnológicas, em especial no período mais crítico da pandemia, com recomendação do isolamento social com apoio dos professores indígenas dando suportes tecnológicos para continuar com a partilha das vivências dos guardiões da memória, que eram desenvolvidas no ensino presencial. Então, os guardiões participavam de aulas virtuais, promovendo palestras de vivências e ainda promovendo *lives* para público externo. Cicero Kanindé, guardião da memória Kanindé nos relata que:

Estamos passando por um momento muito difícil na aldeia, e nós já sofremos muito prá conquistar nossa escola. E que hoje não podemos parar, nos faz coisa pela internet que antes nós não gostávamos muito, mas que tá ajudando. E nossos professores também estão se formando pela internet (CICERO PEREIRA, 2021).

Durante a entrevista realizada ao Senhor Cicero Kanindé, podemos identificar que os professores indígenas continuam em processo de formação continuada, explorando principalmente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Os professores Kanindé estão em processo de formação de um curso de extensão intitulado *“Povo indígena Kanindé pelas veredas das tecnologias – uma experiência artística de rastrear e caçar as ciências da cultura digital”* elaborado pelos próprios professores e lideranças, na qual as aulas são ministradas por guardiões da memória Kanindé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Pintura corporal representa união, respeito e prosperidade.

Certamente chegar até aqui não foi uma tarefa tão fácil, primeiro por resistir e lutar pela vida enquanto indígenas, aos massacres e preconceitos sofridos pela sociedade, e em segundo por também resistir diante da pandemia do COVID-19, que assolou nosso planeta e invadiu nossas casas semeando mortes de entes queridos. Podemos afirmar que não foi tão fácil acompanhar as aulas de mestrado, devido ao contexto social que estamos vivendo e desenvolver a pesquisa superando obstáculos e perdas.

Ao longo dos anos a dedicação de parte da minha vida à educação escolar do nosso povo e ações voltadas ao fortalecimento da cultura e da identidade indígena Kanindé, o processo de pesquisa do meu próprio povo contribui para o fortalecimento da luta, muito pelas reflexões construídas durante mais de uma década de atuação na escola, contribuindo com o processo de construção de um currículo escolar próprio da comunidade em que o povo Kanindé constroem as veredas as quais possibilitam outros pensamentos, outras reflexões e olhares mais atentos aos objetos de uma educação voltada para o povo Kanindé, baseada na realidade do chão da escola na aldeia.

O processo de pesquisa contribuiu para corroborar e corrigir rotas, diante das dificuldades de um olhar de quem faz parte do processo, muito por estarmos imersos na escola, enquanto docente indígena. Durante a pesquisa, foram identificados achados de outros pensamentos, significados e categorias pensadas por anciões, docentes e estudantes indígenas. Portanto, o currículo da escola Kanindé nas impressões que tivemos até agora se caracteriza por ser diferenciado pela sua proposta didático-pedagógica e curricular pensadas em eixos de aprendizagens, que valorizam os saberes tradicionais de seu povo, por ser intercultural e interdisciplinar.

Os Projetos Integradores, presentes no Projeto Político Pedagógico da escola Kanindé se caracterizam por sua interdisciplinaridade nas diversas áreas do conhecimento e tem como foco colocar em prática as teorias estudadas no chão da escola. Outras características que

julgamos importante destacar são as temáticas dos projetos voltadas aos saberes tradicionais do povo Kanindé.

Os anciões chamados de guardiões da memória são sujeitos - interlocutores fundamentais na transmissão dos saberes tradicionais, participam ativamente nos processos de pesquisa e das aulas dos professores e que essas ações têm como objetivo fortalecer a identidade cultural das novas gerações do povo Kanindé.

A presente pesquisa possibilitou-nos aprofundarmos reflexões, sentir e perceber como os Kanindés pensam a educação escolar, pois, eles construíram uma forma própria de educar, transmitir e socializar os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos, com práticas e ações pedagógicas simples, mas que apresentam bons resultados ao final do processo educativo escolar.

A escola pensada pelos Kanindés, hoje é uma instituição fundamental para preparar e fortalecer as novas gerações para o movimento e a luta pela terra e pela cultura Kanindé. Durante o percurso da pesquisa, destaca-se a atuação docente contextualizada e libertadora, com inovações pedagógicas, aulas vivenciais e metodologias que se tornam diferentes no contexto local, valorizando assim os saberes tradicionais do povo.

Portanto, percebemos que os objetivos da pesquisa foram alcançados, muito ainda temos que emergir no campo de pesquisa para os aprofundamentos para finalização desse estudo, como destacamos anteriormente, nossos limites foram impostos devido a pandemia. Sendo este trabalho o início de um percurso muito recente, iniciado pelos índios no campo da pesquisa científica.

Vamos nós reafirmando como Kanindé, vamos reafirmando os sonhos que ainda queremos viver, principalmente aqueles que lutamos diariamente na busca de melhoria de uma aldeia, de um povo e para ser mais profundo de uma nação, a nação Kanindé. Então, essa conquista não será só minha, mas de meus parentes “índios” Kanindé e para meus ancestrais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.747** de 05 de junho de 2012. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7747&ano=2012&ato=49cgXQq10MVpWT3f1>. Acesso em 28 de out. de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEARÁ. Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos.

CEARÁ. Povo Kanindé. **Projeto Político-Pedagógico**. Sítio Fernandes, Aratuba-CE, 2015.

CEARÁ. **Resolução nº 382, de 2003**. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Poder Executivo, Fortaleza, 2003.

COSTA, F. N. **Vida Desencantada: ameaças ao modo de viver dos Jenipapo-kanindé e a promoção de saúde** / Flávio Nogueira da Costa.-Fortaleza, 2003. 157 pp. Dissertação (mestrado).

CUNHA, P. N. **A inserção da cultura indígena no currículo da escola na comunidade Canuanim: um instrumento de resistência cultural ou um novo instrumento de dominação cultural?** Universidade Federal do Amazonas: Manaus, 2013.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer. Série fundamentos**. Editora Ática. 1998.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. Minas Gerais: Editora Autêntica, 2001.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. DOMITE, M. C. S. Da compreensão sobre formação de professores e professoras numa perspectiva etnomatemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Org.). **Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores**. 1ª Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 377-395.

DENISE, P. **Aricélia Ribeiro do Nascimento**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FEITOSA, L. B. **As Tic's E A Educação Escolar Indígena: Possibilidades E DesafioS**. Revista Humanidades e Inovação v.4, n. 4. São Paulo, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Fruto que brotou da luta pela terra: Povo Kanindé – Aratuba e Canindé. Fortaleza: Importec, 2007.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Tradução de Thierry de Burghgrave. RJ: Vozes, 2007.

GOMES, A. O. **Aquilo é uma coisa de índio: objetos, memória e etnicidade entre os Kanindé do Ceará**. 2012. 322 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar, 2021. Brasília: MEC, 2021.

JULIÃO, G. B. **Prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora: uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista / Geisel Bento Julião**. – São Paulo: Pontifica Universidade Católica de São Paulo, 2017. 181 f.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Princípios e características da gestão escolar participativa**. In: *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, H. R. *et. al.* **A pedagogia da alternância: aproximações teóricas possíveis**. (2017). XIII Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25926_13357.pdf#:~:text=Pedagogia%20da%20Altern%C3%A2ncia%20utiliza%20instrumentos%20pedag%C3%B3gicos%20que%20integram,jovem%2C%20o%20desenvolvimento%20econ%C3%B4mico%20e%20social%20do%20campo. Acesso em 20 de out. de 2021.

LÜCK, H. **Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura In: organização do documento**. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, E. **O método 5. A humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NASCIMENTO, R. G. **Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências**. São Paulo: Editora Érica, 2001.

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

OLIVEIRA, M. R. D. de O. *et al.* **A Formação Docente e as Tecnologias Digitais na Unilab: Em contexto de pandemia do covid-19** in: In: Tecnologias Emergentes no Campo Educacional: educação e tecnologia no cenário contemporâneo. 01 ed. São Paulo: Editora Científica Digital, 2021, v.01, p. 14-29.

OLIVEIRA, M. R. D. de O. *et al.* **A pedagogia da alternância nos cursos de licenciatura em educação do campo: novos caminhos e desafios**. Conjecturas, Vol. 22, Nº 1, 2022.

OLIVEIRA, M. R. D. *et. al.* **A formação docente e as tecnologias digitais na UNILAB: Em contexto de pandemia do Covid-19** in: PEREIRA, Walmir Fernandes e ANDRADE, Adriana Leite de. Tecnologias Emergentes no Campo Educacional: educação e tecnologia no cenário contemporâneo. Guarujá: São Paulo, Editora Científica Digital, 2021.

PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO. M. H. M. B. (orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodologias da pesquisa** (autobiografia). Tomo II/ Natal/ Porto Alegre/ Salvador: EDUFRRN/ ADIPUCRS/ EDUNEB, 2008.

PEREIRA, M. L. S. **Reflexões sobre o currículo escolar indígena e a formação docente**. Orientação: Adriana Deodato Costa. Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2021.

Projeto Político-Pedagógico da Manoel Francisco dos Santos, E. I. Aratuba. Ceará, 2015. PROJETO Tempo Escola, Tempo Comunidade. **Escola Kanindé**. 2010. Disponível em: <https://escolakaninde-indio.blogspot.com/p/pprojeto-tempo-escola-tempo-comunidade.html> . Acesso em 25 de out. de 2021.

ROCHA, A.L & ECKERT, C. **Etnografia: saberes e práticas**. In: PINTO, C; GUAZZELLI, C (orgs). Ciências 2008. Iluminuras: série de publicações eletrônicas do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, LAS, PPGAS, IFCH e ILEA, UFRGS. Porto Alegre, RS. N. 21 (2008), 23 p. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/30176>> . Acesso em 25 de out. de 2021.

SANTOS, A. S.; SOUZA, F. C. S. Projetos Integradores: concepções e implementação à luz do PPP do IFRN Luiz. **IV Colóquio Nacional E I Colóquio Internacional: A Produção Do Conhecimento Em Educação Profissional**. 24 A 27 De Julho De 2017 – Campus Natal Central - IFRN Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2017.

SANTOS, L. D. N. CASTILHOS, J., REPETTO, M. L. B. R. Projeto Integrador: observação e prática em sala de aula, **II Congresso Nacional de Matemática e IX Congresso Regional de Matemática**, UNIJUÍ, 2011.

SANTOS, S. S. **Um museu indígena como estratégia interdisciplinar de formação entre os Kanindé no Ceará.** 2021. 207 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades. Instituto de Instituto de Humanidades (IH), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2021. Disponível em: < <http://repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/2439>> . Acesso em 25 de mar. de 2022.

SEDUC. **Sistema Integrado de Gestão Escolar [SIGE].** Ceará: Secretaria de Educação, 2017.
SILVA. B. G. S. *at al.* Etnomatemática e educação do campo: compartilhando princípios socioculturais na Amazônia Tocantina. **Actas del VII CIBEM.** 2013.

TEIXEIRA, I. C. **Os professores como sujeitos sócio Culturais** In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura.* Belo horizonte: UFMG, 1996. p. 179 a 194.

TOMAZETTI, E. **Estrutura conceitual para uma abordagem do significado da interdisciplinaridade:** um estudo crítico. UFSM, n. 10, p. 1-43, 1998.

VEIGA, I. P. A. **Escolar Fundamental: currículo e ensino.** In: VEIGA; CARDOSO (Org.). Campinas-SP: Papiros, 1995.

WEBER, F. (2009). A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? *Horizontes Antropológicos*, 15(32), 157-170. **Estudos e Pesquisas em Psicologia.** Vol. 02. DOI:10.12957/epp.2020.52579. ISSN 1808-4281 [online version]. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/52579/34210>> . Acesso em 05 de out. de 2021.

XAVIER, A. R.; VASCONCELOS, J. G. Povo Kanindé de Aratuba-CE: história, afirmação étnico-cultural e educação. **Revista COCAR,** Belém, v. 12, n. 24, p. 472–500, jul./dez. 2018.

FONTES ORAIS

BRITO, D.S. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2020. 1 arquivo MP3.

LOPES, E.P. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2020. 1 arquivo MP3.

LOPES, F.P.P. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2021. 1 arquivo MP3.

MARTINS, C.V. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2022. 1 arquivo MP3.

MARTINS, S.G. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2022. 1 arquivo MP3.

SANTOS, C.P. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2021. 1 arquivo MP3.

SANTOS, E. G. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2021. 1 arquivo MP3.

SANTOS, F.R.S. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2022. 1 arquivo MP3.

SANTOS, F.S.S. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2021. 1 arquivo MP3.

SANTOS, F.T.S. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2021. 1 arquivo MP3.

SANTOS, J.M.P. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2020. 1 arquivo MP3.

SANTOS, L.E.L. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2022. 1 arquivo MP3.

SILVA, A.S.S. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2022. 1 arquivo MP3.

SILVA, F.G.B. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2022. 1 arquivo MP3.

SILVA, M.I.B. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2020. 1 arquivo MP3.

SOUSA, W.B. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2022. 1 arquivo MP3.

SOUZA, C.V. [Entrevista cedida à Antonio Nilton Gomes dos Santos] Aratuba, CE, 2022. 1 arquivo MP3.

APÊNDICE A**ROTEIRO DE ENTREVISTA
SUJEITO 1 – Lideranças/anciões/conselho escolar**

Nome: _____ Idade: _____.

Aldeia indígena que reside: _____.

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

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

2. Apresentação do sujeito de pesquisa. “O que você faz na aldeia? Que atividades educativas você desenvolve? Como é seu dia a dia?”

3. Defina de acordo com seu entendimento o que é currículo escolar? Ou/ o que você entende por currículo escolar?

4. A partir de seu olhar enquanto liderança/ancião, quais as contribuições da educação escolar para os estudantes que ingressam na escola Kanindé? Como essas contribuições fortalecem a identidade indígena do povo Kanindé?

5. Que conteúdos escolares/ou saberes tradicionais ligados a comunidade você trabalha/ensina na escola?

6. Como você valoriza os saberes tradicionais adquiridos ao longo de sua vida e como está sendo a transmissão desenvolvida destes saberes na escola?

7. É importante trabalhar os saberes tradicionais com os estudantes? Por quê?

APÊNDICE B**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

SUJEITO 2: Professores/as indígenas que iniciaram o processo educativo e que atuaram como os primeiros docentes da Escola. E professores/as que atuam há mais de 05 anos na escola

Nome:_____ Idade:_____.

Aldeia indígena que reside:_____.

1. Defina de acordo com seu entendimento o que é currículo escolar?
2. Para você enquanto educador indígena, quais as especificidades existentes no currículo da escola indígena que você atua?
3. A educação escolar indígena Kanindé percebeu essa diferenciação por ter um currículo diferenciado e que o mesmo está diretamente dialogando com os saberes tradicionais do povo. Então você professor, como coloca em prática esse currículo escolar? E como você professor faz esse diálogo/ou como trabalha com esses saberes da comunidade?
4. Na sua opinião como é organizado o currículo da escola que você atua?
5. Como na sua aula você articula o diálogo entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais?
6. Quais as dificuldades em trabalhar os saberes tradicionais no currículo escolar a partir da sua prática docente?
7. Como o currículo escolar da escola indígena do Povo Kanindé tem contribuído para a o fortalecimento étnico-cultural e para a luta pela garantia de direitos e a valorização dos saberes tradicionais do povo Kanindé?

APÊNDICE C**ROTEIRO DE ENTREVISTA****SUJEITO 3: alunos/as da escola indígena**

1. Nome completo:
2. Aldeia pertencente:
3. Ano que iniciou a trajetória escolar na Escola Indígena do povo Kanindé?
4. Defina de acordo com seu entendimento o que é currículo escolar?
5. Para você enquanto ex-aluno da escola indígena Kanindé, quais eram as especificidades existentes no currículo da Escola do povo Kanindé?
6. Que saberes estão presentes no currículo da escola? Ou quais saberes estavam ligados à sua cultura?
7. Diante do estudo e vivências destes saberes, quais contribuições foram fundamentais para o fortalecimento de sua cultura/identidade?
8. Os valores e os saberes tradicionais trabalhados/vivenciados na escola do povo Kanindé fortalecem a identidade indígena? Por quê?
9. Você enquanto ex-estudante da escola do povo Kanindé, teve a experiência de vivenciar o tempo comunidade? Relate um pouco como se dava as pesquisas e atividades.

APÊNDICE D**ROTEIRO DE ENTREVISTA****SUJEITO 4:** Estudantes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Nome: _____.

Idade: _____.

Aldeia indígena que reside: _____.

1. Em qual serie/ano você estuda?
2. Quais atividades da escola você mais gosta?
3. O que você aprende nas aulas?
4. *Pergunta provocativa durante a entrevista: O que você aprende nas aulas de arte, cultura, expressão corporal e espiritualidade?*
5. Diante do que você estuda em sala de aula os temas estudados fazem parte de seu dia a dia?
Possíveis implementações: Como plantar, contar história, contar lendas e outras atividades que você desenvolve com sua família.
6. Você acha importante estudar e vivenciar aulas que tem conteúdos voltados a sua história?