



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

KAYRO ROCHA GALDINO

**“MAS É QUE EU VIVO NA MATA, ENTERRADO NA AREIA E DE PÉ NO CHÃO”:
O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ, EM
AQUIRAZ/CE**

FORTALEZA – CEARÁ

2020

KAYRO ROCHA GALDINO

“MAS É QUE EU VIVO NA MATA, ENTERRADO NA AREIA E DE PÉ NO CHÃO”: O
ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ, EM
AQUIRAZ/CE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Geografia do Centro de Ciências e Tecnologia Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tereza Sandra Loiola Vasconcelos.

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Galdino, Kayro Rocha .

"Mas é que eu vivo na mata, enterrado na areia e de pé no chão": o ensino de geografia na escola indígena jenipapo kanindé, em aquiraz/ce [recurso eletrônico] / Kayro Rocha Galdino. - 2020

117 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Graduação em Geografia, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof.^a Dra. Tereza Sandra Loiola Vasconcelos..

1. Educação Escolar Indígena. 2. Ensino de Geografia. 3. Povo Jenipapo Kanindé. I. Título.

KAYRO ROCHA GALDINO

“MAS É QUE EU VIVO NA MATA, ENTERRADO NA AREIA E DE PÉ NO CHÃO”: O
ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ, EM
AQUIRAZ/CE.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Graduação em Geografia do
Centro de Ciências e Tecnologia Aplicados da
Universidade Estadual do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do grau de
licenciado em Geografia.

Aprovada em: 10 de junho de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Tereza Sandra Loiola Vasconcelos

Prof^a Dr^a. Tereza Sandra Loiola Vasconcelos (orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Débora Marques da Silva

Prof^a Dr^a. Débora Marques da Silva (examinadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof^a Esp. Juliana Alves (examinadora)
Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC



Prof^a Ms. Rosilene Aires (examinadora)
Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC

Até aqui nos ajudou o Senhor!

AGRADECIMENTOS

À Deus, que com sua mão poderosa me conduziu e guiou. Aos anjos e santos que intercederam para que eu chegasse até aqui.

À minha avó Maria Aurilene Rocha da Silva e minha bisavó Raimunda Lopes da Rocha por terem acreditado em mim, investindo e cuidando da minha educação escolar.

À meu pai Manuel Messias Galdino, homem firme e forte, e minha mãe Katia Valeria Rocha da Silva mulher corajosa e destemida. Às minhas irmãs Katarina Rocha Galdino e Karoline Rocha Galdino, meu lar fraterno.

À Maria Telma Alves (*in memoriam*) por todo carinho comigo enquanto viva neste plano, por sempre ter me apoiado e ter sido um ombro amigo nos momentos difíceis.

À Prof.^a Dr.^a Tereza Sandra Loiola Vasconcelos, pela orientação acadêmica e por ter sido uma fortaleza de incentivo e amizade nas horas difíceis, me encorajando e animando, além de ser espelho na minha carreira profissional.

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Débora Marques da Silva, Prof.^a Mestra Rosilene Aires, Prof.^a Esp. Juliana Alves, por ter aceitado colaborar com essa pesquisa através de suas observações e contribuições.

À professoras Camila Dutra dos Santos e Cleire Lima da Costa Falcão pelas contribuições, durante minha caminhada acadêmica no Curso de Geografia.

Ao Grupo de Estudo e Articulação Ensino de Geografia e Território pelas contribuições através dos colóquios durante a construção da pesquisa.

Aos companheiros de curso Diego Costa e Letícia Morais pela colaboração e assistência nos momentos de dificuldade.

Aos meus companheiros Francisco Elias da Silva Filho e Mayara Freitas Pereira pela força e amizade, durante toda a minha trajetória acadêmica, me auxiliando nos momentos mais complicados.

Ao coletivo Movimento Jacaúna Arte e Cultura, por ser meu apoio nas lutas coletivas.

Aos meus amigos universitários da rota UECE do programa Caminho da Universidade Aquiraz, que viveram e compartilharam comigo grandes e inesquecíveis momentos de alegria e luta durante a minha graduação. Um abraço fraterno em todos do grupo “Artistas”, amigos de ontem, hoje e sempre.

Aos meus amigos pessoais que acompanharam de perto a minha luta e suor para eu chegasse até aqui: Lorena Rocha, Hugo Miranda, Anilson Lopes, Lucas Rocha, Mayara Freitas, Jamille

Rosa, Deilson Amaral, Erica Ferreira, Jocélia Costa, Samuel Almeida, Ramona Sousa, Jardel Freitas, Andresa Santana, Laura Martins e Célio de Carvalho.

À todo o povo Jenipapo Kanindé da Lagoa da Encantada, através dos agradecimentos à Cacique Pequena, Juliana Alves, Carline Alves, Professor Erasmo e Janaína Jenipapo, que me acolheram e me permitiram construir essa pesquisa com muito engajamento e participação.

Minha eterna gratidão!

À todos os funcionários e estudantes da Escola Indígena Jenipapo Kanindé, pela recepção e pelo carinho.

“A natureza divina é a beleza da vida”.

(Cacique Pequena)

RESUMO

A presente pesquisa destaca o povo Jenipapo Kanindé no contexto da Educação Escolar Indígena através do ensino de Geografia na Escola Indígena Jenipapo Kanindé, em Aquiraz/CE, dialogando com as possibilidades e metodologias que aproximam os estudantes com o território e vice versa. Esta pesquisa surge como possibilidade de enaltecer a importância da modalidade diferenciada e do ensino de Geografia para a reafirmação da identidade indígena dos estudantes e na construção do território. Inicialmente realizamos o levantamento bibliográfico dos temas pertinentes ao estudo. Nossa pesquisa é qualitativa e, por isso, é uma pesquisa participativa: os sujeitos são considerados importantes em toda a construção, envolvendo a participação de 68 (sessenta e oito) estudantes do ensino Fundamental II, a gestão escolar e o professor de Geografia. O período de construção da pesquisa ocorreu durante o ano letivo de 2019, juntamente com a realização do Estágio Supervisionado em Geografia I, disciplina do curso de Licenciatura em Geografia. O andamento da pesquisa se deu com visitas institucionais, visitas e participação nas atividades da escola, aplicação de questionários e entrevistas, aulas de campo na aldeia e a elaboração da escrita dos capítulos. Nos resultados obtidos temos 4 (quatro) capítulos escritos, abordando o povo Jenipapo Kanindé, inseridos na formação sócio espacial do Ceará, lembrando os conflitos e tensões que dinamizaram e marcaram a formação do território cearense no enfrentamento entre os povos indígenas e os colonizadores. Apresentamos a luta em nível nacional da conquista do direito a uma Educação específica, diferenciada e intercultural, de modo que pudesse atender e abranger as especificidades e particularidades dos povos indígenas, garantia essa presente na Constituição Federal de 1988. Assim, enfocamos a construção da Escola Indígena Jenipapo Kanindé, em 2009, na Lagoa da Encantada, fortalecendo a organização social e política do povo indígena Jenipapo Kanindé. Além disso, apresentamos como a afetividade e a proximidade com o território facilita o ensino de Geografia através de metodologias e possibilidades que enriquecem o aprendizado dentro e fora da sala de aula. Concluímos que este trabalho contribui com a luta dos povos Indígenas e, em especial, aos Jenipapo Kanindé, é resistência, é engajamento social na colaboração participativa entre sociedade e povos nativos e originários.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Ensino de Geografia. Povo Jenipapo Kanindé.

ABSTRACT

The following research highlights the Jenipapo Kanindé people in the context of Indigenous Schooling through the teaching of Geography, dialoguing with the possibilities and methodologies that approach the students with the territory and vice versa. The objective of the study aims to understand the role that the teaching of Geography exercises in the Jenipapo Kanindé Indigenous Territory, located in the city of Aquiraz in the state of Ceará. This research appears as a possibility to exalt the importance of a different modality and the studies of Geography to reaffirm the indigenous identity from the students and for the development of their territory. Initially, it was carried out a bibliographic survey of the relevant themes for the project; it is a qualitative research and for that reason is participative, where the participants are considered important for its whole construction. In sequence, the research progress was made through institutional visits, participation at school activities, quiz and interview applications and field classes at the tribe for writing elaboration. In the obtained results, 4 (four) chapters were written, in a first chapter an introduction and then the approach was about the Jenipapo Kanindé people been inserted in the social-spatial formation in Ceará. We highlighted the conflicts and tensions that lead the formation of the state for the battle between the indigenous people and the colonizers; and mentioned the process of Jenipapo Kanindé tribe through battles for the local leadership. Then, in the following chapter, we talked about the national fight for acquiring the rights of a specific, different and intercultural education that could attend and include the indigenous people specificities and particularities, which was guaranteed by the Federal Constitution in 1988. Therefore, we focused about the construction of Jenipapo Kanindé Indigenous School, in 2009 at Encantada's Lake, strengthening the social and political organization of Jenipapo Kanindé people. In the final chapter, we present how the affectivity and proximity with the territory makes it easier to teach Geography through methodologies and possibilities that enrich the learning inside and out of the class. We conclude, therefore, that this project is important to contribute with the fight of the indigenous people, especially the Jenipapo Kanindé tribe, besides that it collaborates as a form of resistance and social engagement in the participative collaboration between society and originary and native people.

Keywords: *Indigenous Schooling. Geography studies. Jenipapo Kanindé people.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1–	Localização da Escola no território Indígena Jenipapo Kanindé, na Lagoa da Encantada, em Aquiraz/CE.....	16
Figura 2 –	Mapa da distribuição dos povos indígenas no Ceará.....	30
Figura 3 –	Parte externa da Escola Indígena Jenipapo Kanindé.....	60
Figura 4 –	Vista externa da Sala da Tia Nedina e Tio Odorico.....	60
Figura 5 –	Vista da sala do 8º e 9º ano.....	66
Figura 6 –	Lagoa da Encantada.....	67
Figura 7 –	Morro do Urubu.....	68
Figura 8 –	Casa da Cacique Pequena.....	68
Figura 9 –	Mangueiras do Tio Odorico.....	68
Figura 10 –	Museu Indígena JK.....	69
Figura 11 –	Escola Indígena JK.....	69
Figura 12 –	Representação do território feita pelo estudante M. G. S. M, do 8º ano.....	70
Figura 13 –	Representação do território feito pela estudante B. S do 8º ano.....	71
Figura 14 –	Mapa do território Jenipapo Kanindé representado pela estudante A.B, do 9º ano.....	83
Figura 15 –	Material utilizado.....	84
Figura 16 –	Cartilhas produzidas.....	85
Figura 17 –	Capa de uma cartilha produzida pela estudante E.S, do 9º ano.....	85
Figura 18 –	Capa de uma cartilha produzida pela estudante E.S, do 9º ano.....	86
Figura 19 –	Desenho das mangueira do Tio Odorico realizado pela estudante E.S.....	87
Figura 20 –	Desenho das mangueira do Tio Odorico realizado pela estudante E.S.....	88
Figura 21 –	Desenho da Trilha do Tapuio realizado pelo estudante J.....	88
Figura 22 –	Placa com os nomes das trilhas etnoecologicas	89
Figura 23 –	Um dos pontos delimitantes do território Jenipapo Kanindé.....	90
Figura 24 –	Placa de identificação do território Jenipapo Kanindé.....	91
Figura 25 –	Trilha do Tapuio.....	92
Figura 26 –	Paisagem de uma casa.....	93

Figura 27 – Olho d’água.....	93
Figura 28 – Lagoa do Tapuio, localizada na Terra Indígena Jenipapo Kanindé.....	94
Figura 29 – Estudantes participando da dança do Toré na Festa do Marco Vivo.....	96
Figura 30 – Imagem do livro didático dos estudantes do 6º e 7º ano.....	97
Figura 31 – Imagem do Inventário “Encantos da Mata”.....	98

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – População do Território Jenipapo Kanindé, em Aquiraz.....	31
Quadro 2 – Matrículas e turmas desde 2016 na Escola Indígena Jenipapo Kanindé.....	62
Quadro 3 – Quantidade de estudantes por turmas do Ensino Fundamental II.....	81
Gráfico 1 – Lugares que os estudantes do Ensino Fundamental II da Escola Indígena Jenipapo Kanindé (6º ao 9º ano) mais gostam de ir na Aldeia Jenipapo Kanindé.....	72
Gráfico 2 – Os conteúdos da aula de Geografia que os estudantes do 6º ao 9º mais gostam.....	82
Gráfico 3 – Participação dos estudantes do Ensino Fundamental II nas Festas da Aldeia.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADELCO	Associação para o Desenvolvimento Local Co-Produzido
AMIJK	Associação das Mulheres Indígenas Jenipapo Kanindé
ANAÍ	Associação Nacional de Apoio ao Índio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Ceará
CCT	Centro de Ciências e Tecnologia
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CPPDH	Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CSI/ SP	Comissão Pró-Índio de São Paulo
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
DSEI	Distritos Sanitários Especiais Indígenas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NUGA	Núcleo de Geografia Aplicada
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCE	Professora Coordenadora Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
SEDUC	Secretaria de Educação
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
STF	Supremo Tribunal Federal
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	O POVO JENIPAPO KANINDÉ: RESISTÊNCIA E LUTA.....	23
2.1	Os jenipapo kanindé e a formação socioespacial cearense.....	23
2.2	As tensões e tensionalidades territoriais nos jenipapo kanindé.....	36
2.3	Reafirmação de direitos nas marcas de indigenidade jenipapo kanindé.....	40
3	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CONQUISTA DOS POVOS ORIGINÁRIOS.....	46
3.1	A educação escolar indígena no ceará.....	46
3.2	Escola indígena jenipapo kanindé no contexto atual da educação escolar indígena.....	57
4	A GEOGRAFIA NA COMPREENSÃO DO TERRITÓRIO: “NOSSA ALDEIA”	63
4.1	A educação geográfica e o cotidiano na lagoa da encantada.....	63
4.2	Os referenciais curriculares para o ensino de geografia.....	74
4.2.1	O projeto político pedagógico: “A cara da Escola”	77
4.3	As estratégias e possibilidades do ensino de geografia no ensino fundamental ii para a existência e resistência.....	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS.....	102
	APÊNDICES.....	107
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA ESCOLA INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ.....	108
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA Á DIRETORA DA ESCOLA INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ.....	110
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS ESTUDANTES DA ESCOLA INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ.....	112
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DA ESCOLA INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ.....	114
	ANEXO.....	116
	ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	117

1 INTRODUÇÃO

Um dos marcos para os povos indígenas foi o direito à Educação Diferenciada, um processo educativo que respeitasse as origens e raízes dos povos originários. A Constituição Federal Brasileira de 1988 possibilitou aos povos indígenas o direito de viver conforme suas particularidades, dentre elas o acesso a ter a sua escola diferenciada, pois a escola, enquanto instituição de Educação formal possui raízes colonialistas e que não contribuem para os atos e rituais, experiências e saberes, e os avanços das conquistas indígenas.

A busca dos povos indígenas pelo direito à uma Educação específica e intercultural se definiu como um ato político e marcante a partir da organização e encorajamento pertinente nos povos originários. Depois da Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 estabelece uma série de normativas educacionais voltadas aos territórios indígenas. O direito à Educação Escolar Indígena nasce como uma oportunidade de organização dos povos na luta e mobilização na garantia e conquistas de novas pautas que contribuam nas articulações do território.

Atualmente, a escola para os povos originários traz como meta e propósito a conquista da autonomia do seu povo, possibilitando a construção da agenda de lutas e mobilizações na Educação Escolar Indígena, reforçando que o ensino deve ser específico e diferenciado intercultural e bilingue. A Educação Escolar Indígena contribui para o processo de reafirmação étnica e na valorização local, desde a língua aos costumes como modo de enfrentamento aos projetos colonialistas.

Nessa perspectiva, este trabalho discute as contribuições do Ensino de Geografia para o Território Jenipapo Kanindé e as colaborações do território para o Ensino de Geografia, tendo como recorte espacial a Escola Indígena Jenipapo Kanindé, localizada na Lagoa da Encantada, no município de Aquiraz, estado do Ceará (Figura1).

Nossa pesquisa intitula-se como “Mas é que eu vivo na mata, enterrado na areia e de pé no chão: o ensino de Geografia na Escola Indígena Jenipapo Kanindé, em Aquiraz/CE”. Escolhemos iniciar o título inspirados no refrão de uma das músicas de autoria da Cacique Pequena que sempre embalava o início das aulas de Geografia que começamos a acompanhar desde o início da construção da nossa pesquisa, no começo do ano letivo de 2019, momento no qual pudemos estreitar nossos laços e conhecer as afetividades do território. Os estudantes cantavam fortemente este refrão com alegria e entusiasmo demonstrando o carinho e afeição pelo território cercado por matas e águas.

Figura 1 - Localização da Escola no território Indígena Jenipapo Kanindé, na Lagoa da Encantada, em Aquiraz/CE



Fonte: Lima (2019)

A escola representa uma grande conquista para o povo Jenipapo Kanindé e exerce um papel de centralidade e ponto de encontro para a organização social e política da aldeia. A instituição de ensino possui até o ano de 2019 a quantidade de 68 (sessenta e oito) estudantes matriculados¹ nas turmas da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental II, neste ano não houve turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todos os funcionários, bem como os professores são indígenas, favorecendo a reafirmação étnica dos estudantes e a continuidade do processo educativo diferenciado. A escola está situada na Coordenadoria de Desenvolvimento Regional da Educação (CREDE) 1, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

A escola possui o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que visa atender às necessidades do território e facilitar a manutenção dos valores e tradições por parte dos estudantes. Uma das marcas referenciais da escola é o envolvimento dos estudantes com as

¹Dados obtidos na Secretaria Escolar, por meio da secretária Carline Alves, no dia 03/03/2020 em atividade de campo. Dados referente ao ano letivo de 2020. SIGE Escola

experiências extraescolares e com os movimentos culturais aliados à valorização da “mãe terra”. No corpo discente da escola em 2019, somente 02 (dois) estudantes não são indígenas.

Neste trabalho adotamos como recorte temporal, os últimos 10 (dez) anos, referente desde a inauguração da instituição de ensino, que aconteceu em 2009 na gestão do Governador Cid Gomes² até atualmente. Observamos as contribuições da escola ao longo desses 10 (dez) anos de existência, atendendo à um público total de aproximadamente 500 (quinhentos) estudantes, bem como os avanços e os desafios ainda pertinentes.

Adotamos alguns objetivos para desenvolver a pesquisa, entre eles o objetivo geral que é compreender o papel que a Geografia exerce no cotidiano dos estudantes do Ensino Fundamental II da Escola Diferenciada Indígena Jenipapo Kanindé.

Como objetivos específicos, estabelecemos: contextualizar o território Jenipapo Kanindé na formação socioespacial cearense; abordar a inserção da Escola Indígena Jenipapo Kanindé na Educação Escolar Indígena; compreender a relação dos saberes indígenas e o Ensino de Geografia.

A escolha pela temática de estudos e justifica, pela necessidade de contribuir com o território Jenipapo Kanindé localizado no município de Aquiraz/CE, através da produção científica e engajada socialmente a escolha desta temática e do recorte espacial. Principalmente no atual cenário político em que precisamos colaborar através de nossas pesquisas como instrumentos de construção e resistência juntamente aos povos e territórios indígenas na luta e mobilização contra os retrocessos nos direitos conquistados.

A proximidade e vivência com o território também incentivou a escolha e o desenvolvimento da temática da pesquisa. O contato direto com o povo estimulou a firmar relações de parceria na construção da pesquisa, abrindo caminhos, desde a participação nas festas da Aldeia, entre elas a festa do Marco Vivo e a Festa do Mocaroró, e atividades desenvolvidas através das disciplinas de Oficina em Geografia e Estágio supervisionado I³ no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A escolha se justifica pela carência de pesquisas temáticas da Educação Escolar Indígena voltada ao território Jenipapo Kanindé na Geografia da UECE. Em consultas realizadas na biblioteca da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no início do ano de 2019, encontramos poucos trabalhos voltados à Educação Escolar Indígena, outros encontrados se referiam a outras etnias como os Tremembé e os Pitaguary. Em relação ao povo Jenipapo

²A Escola Indígena Jenipapo Kanindé foi inaugurada na gestão Cid Gomes 2006-2010.

³ Disciplinas cursadas durante o 5º e 7º semestre no curso de Geografia, na Universidade Estadual do Ceará - UECE

Kanindé encontramos poucos trabalhos, mas de outras áreas como da saúde e letras. Em consultas em plataformas digitais da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) realizadas no início de 2019 nos deparamos também com a pouca presença de trabalhos voltados a essa temática no recorte espacial da pesquisa. Mas sim voltados aos outros povos indígenas do Estado do Ceará.

As questões problematizadoras que instigaram o desenvolvimento dessa pesquisa são: Qual a importância do ensino de Geografia para o território Jenipapo Kanindé? Quais as contribuições do território para o Ensino de Geografia? As metodologias utilizadas nas aulas aproximam os(as) estudantes do território? Qual a relação da Geografia com a identidade indígena dos estudantes?

Para o desenvolvimento dessa pesquisa fez-se primeiramente um levantamento bibliográfico de obras produzidas por autores relacionados a temática, entre eles: Santos (1977), trabalhando o conceito de formação socioespacial, Studart Filho (1965) Puntoni (2002), Pontes (2010), Vasconcelos (2015), que discutem a formação do território cearense envolvendo a questão indígena; Ribeiro (1995), Jecupé (1998), Meliá (1999), Zoia (2006), Silva e Aires (2009), Munduruku (2012), Fonteles Filho (2014) dialogando sobre a Educação Escolar Indígena; Bezerra (2000) Sousa (2001), Antunes (2002), Braz (2003), Krenak (2019) trazem referências aos territórios indígenas e ao Jenipapo Kanindé; Vlach (1989), Kaercher (1999), Castro Giovanni (2000), Callai (2005), Cavalcanti (2006), que tratam e abordam a Educação Geográfica. Também realizamos um levantamento documental a partir das seguintes Leis e decretos, como a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001; como o Decreto nº 6001, de 19 de dezembro de 1973, o Decreto nº 1175, de 08 de janeiro de 1996, e o Decreto nº 5051, de 19 de abril de 2004 através da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais.

A pesquisa enquanto construção científica, precisa ser incorporada de obras que deem suporte aos argumentos inseridos. A leitura é umas das fases mais cruciais para o desenvolvimento da pesquisa. Como cita Lakatos (2003, p.19):

A leitura constitui-se em fator decisivo de estudo, pois propicia a ampliação de conhecimentos, a obtenção de informações básicas ou específicas, a abertura de novos horizontes para a mente, a sistematização do pensamento, o enriquecimento de vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo das obras.

Desse modo, nossa pesquisa é qualitativa por ser participativa e considerar os sujeitos indígenas importantes neste processo de construção. Como destaca o autor Marafon *et al.* (2013, p.21):

A pesquisa qualitativa tem como identidade o reconhecimento da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de uma interdependência viva entre sujeito e objeto e de uma postura interpretativa, constituindo-se como um campo de atividade que possui conflitos e tensões internas.

As visitas às instituições públicas foram realizadas nas que possuem acervo a respeito de temas relacionados, como a formação socioespacial do Ceará. Visitamos o Instituto do Ceará (Histórico, Geográfico e Antropológico) o Arquivo Público do Ceará, a Biblioteca Municipal Governador Menezes Pimentel e ao Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos (CDPDH) da Arquidiocese de Fortaleza-Ce⁴.

Durante a pesquisa, realizamos trabalhos de campo semanalmente no território Jenipapo Kanindé e Escola Indígena Jenipapo Kanindé, durante o ano de 2019⁵. Parte desses trabalhos estavam conciliadas ao Estágio Supervisionado I em Geografia realizado na escola, disciplina do curso de Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Para o início das atividades necessárias à pesquisa, houve uma apresentação do projeto de pesquisa e diálogo com a população a fim de apresentar enquanto estagiário e pesquisador para que a construção pudesse efetivar-se participativa, colaborativa e de cunho social.

No decorrer da pesquisa desenvolvemos um cronograma a fim de estabelecer datas e objetivos entre a prática do estágio e da construção da pesquisa. Geralmente, na semana, estávamos presentes na Aldeia, alternando os dias de uma semana para a outra a fim de perceber a relação entre Ensino de Geografia e Território.

Realizamos a obtenção dos dados através de entrevistas e questionários fechados⁶ envolvendo os sujeitos da pesquisa, como os estudantes (6º ao 9º ano), o professor de Geografia e a diretora da Escola Indígena Jenipapo Kanindé. Com a diretora, Cacique Ire⁷(J.A), foi realizado uma entrevista de 7 (sete) perguntas com o intuito de conhecer a visão da gestora em torno do regimento pedagógico da escola na modalidade da Educação Escolar Indígena e a importância da escola para o território. Com o professor de Geografia, Erasmo

⁴Todas as visitas foram realizadas nos dias 24 e 25 de julho de 2019 na cidade de Fortaleza/CE.

⁵Trabalhos de campo realizados a partir do mês de fevereiro até julho de 2019

⁶ Questionários e entrevistas aplicados durante o mês de junho/ 2019;

⁷ Juliana Alves (Cacique Ire) possui Licenciatura Intercultural Pitaka já I pela Universidade Federal do Ceará, especialista em Gestão Escolar e Mestranda em Antropologia – PPGA.

Soares⁸, realizamos uma entrevista com perguntas voltadas às metodologias adotadas nas aulas de Geografia, além de refletir as contribuições para a aldeia.

Com os estudantes foram aplicados questionários fechados e entrevistas. Participaram 17 (dezesete) estudantes do 6º ao 9º ano respondendo perguntas do questionário relacionadas ao ensino de Geografia na sala de aula e a compreensão geográfica por parte deles. No questionário, as perguntas eram mais limitadas com as respostas já definidas, e nas entrevistas tinha a possibilidade da resposta ser mais livre e aberta por parte dos estudantes envolvidos. As perguntas envolviam desde o sentimento de pertencimento dos estudantes pelo território até o entendimento destes como protagonistas no espaço geográfico. Ao aplicarmos o questionário e entrevistas procuramos dar um “tom” de conversa e diálogo para que os estudantes sentissem mais à vontade e as respostas pudessem ser mais próximas do real, possíveis.

Com o propósito de discutir estratégias de ensino e aprendizagem em Geografia, realizamos atividades propostas no desenvolvimento da pesquisa e do Estágio Supervisionado. Essas atividades envolveram Cartografia escolar, oficinas de produção de cartilhas e aulas de campo que procuram contribuir com as estratégias adotadas em sala de aula e trouxeram resultados significativos para pesquisa e sala de aula. Para um maior alcance dos resultados a pesquisa envolveu todos os estudantes, do 6º ao 9º ano.

Na construção da pesquisa, a parceria com a escola foi fundamental para que a metodologia pudesse acontecer como estava planejada. Vale destacar a participação efetiva dos estudantes nas atividades propostas, bem como a contribuição do corpo docente e da gestão da Escola Indígena Jenipapo Kanindé. Foram realizadas 02 (duas) aulas de campo, 01 (uma) com os estudantes do 6º e 7º ano⁹, e 1 (uma) segunda realizada com os estudantes do 8º e 9º ano¹⁰. As aulas de campo eram direcionadas aos pontos delimitantes do território Jenipapo Kanindé: uma à ponte que separa a comunidade indígena do vilarejo Trairussu, e a outra foi à trilha da Lagoa do Tapuio, local marcado pela diversidade da flora e da presença de lagoas e mananciais, trabalhando com os estudantes a conscientização ambiental por meio das riquezas locais.

Participamos também dos encontros, reuniões, gincanas, intercâmbios culturais e assembleias indígenas para vivenciar o cotidiano dos povos indígenas com pautas que

⁸ Erasmo Soares, professor de Geografia, 38 anos, possui Licenciatura Intercultural Pitakajá pela Universidade Federal do Ceará

⁹ Aula de campo realizada em Abril de 2019, com a presença do professor Erasmo.

¹⁰ Aula de campo realizada em Setembro de 2019, com a presença do professor Erasmo e da integrante do Grupo de Estudos e Articulação Ensino de Geografia e Territórios (GEEGT)

tratassem de construção, resistência e existência. Com isso, a pesquisa foi sendo construída com o povo Jenipapo Kanindé.

A presente monografia está dividida em 4 (quatro) capítulos. Inicialmente, o capítulo introdutório traz uma contextualização acerca da temática da pesquisa, abordando a questão indígena associada às conquistas no campo da Educação Diferenciada; o recorte espacial onde nos referimos a escola estudada; o recorte temporal que demanda à respeito do período estudado; o objetivo geral e os objetivos específicos, que direcionam a pesquisa; a justificativa e relevância; as dificuldades que enfrentamos nos decorrer da construção; as questões problematizadoras que procuramos refletir ao longo da pesquisa; a metodologia com os passos da pesquisa desde os autores escolhidos no levantamento bibliográfico.

No segundo capítulo intitulado: “O povo Jenipapo Kanindé: resistência e construção” abordamos a formação socioespacial do território cearense a partir da participação indígena e do povo Jenipapo Kanindé. Expomos os conflitos que marcam o território em volta da Lagoa da Encantada, desafiando as lideranças na mobilização e na organização social e política da comunidade. O capítulo registra as lutas e mobilizações que marcam a identidade indígena no território Jenipapo Kanindé desde a sua demarcação até as lutas atuais.

No terceiro capítulo intitulado: “Educação Escolar Indígena: Conquista dos povos originários” abordamos uma das significativas conquistas para os povos originários, o direito à uma Educação Escolar Indígena, específica e intercultural. O capítulo apresenta a retrospectiva desde a Constituição Federal Brasileira de 1988 até os dias atuais em volta das garantias do campo educacional aos povos indígenas. Contextualizamos a Educação Escolar Indígena no estado do Ceará situando as conquistas das etnias existentes no Ceará pelo direito à uma Educação voltada ao seu povo. E finalizando o capítulo voltamos o olhar a Escola Indígena Jenipapo Kanindé e as transformações ocorridas com a sua chegada, apresentando as contribuições para o território.

No quarto capítulo intitulado: “A Geografia na compreensão do território: “nossa aldeia” abordamos como os estudantes representam o território através do olhar geográfico e como a Geografia pode contribuir nesse processo de afetividade e pertencimento no lugar e no território e como também o território contribui para a Geografia, uma relação mútua. O capítulo traz os resultados das propostas e atividades realizadas em sala de aula e das entrevistas e questionários com professor, estudantes e gestão escolar, a fim de perceber como o ensino de Geografia influencia no cotidiano dos estudantes. Também trazemos as

ferramentas e propostas metodológicas usadas pelo professor como meio de tornar a Geografia viva e atraente para os estudantes.

Por fim, nas considerações finais expomos os desafios da Escola Indígena Jenipapo Kanindé e do Ensino de Geografia, apresentamos uma breve leitura geral do que foi apresentado nos capítulos, exibindo os seus principais resultados da pesquisa, trazendo a necessidade de uma agenda de pesquisas e futuras contribuições na mesma temática que fomentem as lutas atuais no ano de 2020 frente aos “desmandos” e desrespeito com os povos indígenas.

2 O POVO JENIPAPO KANINDÉ: RESISTÊNCIA E LUTA

O povo Jenipapo Kanindé compõe o conjunto étnico dos 14 (quatorze) povos indígenas do Ceará. Inspirados pela luta dos “antepassados e troncos velhos”¹¹, os povos indígenas lutam diariamente pelo respeito das suas identidades, na permanência e efetivação dos seus direitos e conquistas. Encontram-se inseridos na Lagoa da Encantada, município de Aquiraz. Estes estão presentes no contexto da formação socioespacial no Ceará, de dinâmicas no espaço a partir das mobilizações coletivas dos aldeamentos indígenas que lutam pela demarcação de seus territórios.

Marcados por uma série histórica de tentativas de negação da presença indígena no Ceará pela sociedade em geral, como o Relatório Provincial de 1863, documento que extinguiu a presença indígena no Estado. Ser indígena significa combater o preconceito enraizado desde esses períodos sombrios. As diversas etnias presentes no Ceará somam-se as demais no território nacional que lutam pela permanência das diversas conquistas ao longo do tempo. Assim, muito sangue foi derramado em favor da resistência indígena e nas futuras gerações que virão a manter a representatividade dos povos originais no Ceará.

O presente capítulo abordará a construção do território Jenipapo Kanindé na formação socioespacial cearense, apresentando as suas tensionalidades e conflitualidades que ocorrem cotidianamente na configuração espacial do território, além de identificar as lutas e conquistas que mobilizam os indígenas no respeito à identidade. Um território marcado pela resistência e enfrentamento frente aos que tentam destruí-lo.

2.1 Os jenipapo kanindé e a formação socioespacial cearense

Santos (1977) propôs o estudo da formação socioespacial oriunda das discussões de Karl Marx sobre Formação Econômica e Social com origem no Materialismo Histórico Dialético.

De acordo com Santos (1977, p. 91): “[...] o espaço reproduz a totalidade social [...] o espaço reproduz-se, ele mesmo, no interior da totalidade, quando evolui em função do modo de produção e de seus momentos sucessivos. [...]”. Conforme o autor a formação espacial é um instrumento importante para a compreensão dos fatores sociais, além da necessidade de entendimento total do espaço.

¹¹Troncos velhos - índios velhos que transmitem a tradição.

As continuidades e dinâmicas no processo histórico estão estreitamente atreladas ao espaço. Sendo assim “[...] A evolução da formação social está condicionada pela organização do espaço, isto é, pelos dados que dependem diretamente da formação social atual, mas também das formações econômico-sociais permanentes” (SANTOS, 1977, p. 90).

“O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2012, p. 63). Ou seja, os elementos que compõem o espaço são vistos de uma forma conjunta na construção da história, nesta perspectiva, é possível a interpretação do espaço enquanto a sua configuração e dinamicidade atrelado aos elementos que o formaram.

Essa compreensão permite enxergar como as questões históricas dos indivíduos no espaço estão envolvidas na configuração da sociedade atual. Desse modo, consideramos que a formação socioespacial “constitui um instrumento importante para o entendimento da sociedade e do espaço respectivamente” (SANTOS, 2008, p.238).

Antes de entendermos a formação socioespacial cearense, precisamos recorrer de como se deu esta formação. O economista Celso Furtado (2002) em sua obra “Formação Econômica do Brasil” apresenta os fatores da ocupação territorial do Brasil na sua maior parte atrelado à economia escravista nos modelos econômicos. A economia do açúcar como uma das principais influenciadoras nestes modos de produção a partir da exploração da terra contribuindo assim, para a formação socioespacial do Nordeste brasileiro.

De acordo com Santos (1977, p.33) “As relações entre espaço e formação social são de outra ordem, pois elas se fazem num espaço particular e não num espaço geral, tal como para os modos de produção. Os modos de produção escrevem a História no tempo, as composições sociais escrevem-na no espaço e se desenrolam de formas desiguais”

Neste caso, a organização socioespacial do Ceará está ligada às construções dos territórios indígenas no estado devido as atividades realizadas pelos povos indígena, inclusive presente até aos modos de vida. Desde o início da chegada dos colonizadores, onde a ocupação começou de forma tardia, mas a força dos povos originais já sentida de primeira vista, fator este difícil para o domínio do “Siará Grande”.

Conforme Vasconcelos (2015, p.58)

“No percurso histórico-geográfico, tais intencionalidades e cobiças não foram despertadas pelos colonizadores de pronto para a apropriação e domínio do “Siará Grande”, como era conhecida a capitania do Ceará. Os principais argumentos estavam associados às intempéries relacionadas à escassez de água e à bravura dos povos originários, denominados índios”.

Assim, as conflitualidades e os conflitos hoje existentes possuem fortes relações com o passado, dos combates de afirmações de identidades, que influenciaram a atual configuração socioespacial a partir dessa compreensão existem vários sujeitos inseridos na construção e dinamicidade do espaço para a formação socioespacial incluídos em vários conflitos. Conforme Fernandes (1993, p.790) “não há atividade coletiva sem mudança, do mesmo modo que não existe vida social sem antagonismos”, assim como “o conflito tende a gerar a mudança e pode produzir o conflito”.

Para Milton Santos (1985), a essência do espaço é social. Apesar de entendê-lo como uma totalidade, o autor propõe, como recurso metodológico, a divisão deste para melhor analisá-lo. Assim, os “elementos do espaço” mudam seu papel no sistema espacial a cada momento histórico e neste sentido ele reforça a importância da dimensão temporal na análise do espaço. “A configuração territorial, conjunto de dados naturais modificados pela ação consciente do homem mediante sucessivos sistemas de engenharia, e a dinâmica social, relação que define a sociedade em dado momento histórico” (SANTOS, 1988, p. 111).

Com isso a formação socioespacial cearense foi construída com muitos conflitos entre os indígenas e os colonizadores, apresentando alguns componentes importantes como a interiorização do gado e o plantio da cana de açúcar no litoral, ciclos econômicos envolvidos na ocupação do estado e de toda a faixa litorânea do nordeste no século XVIII, ocupando os territórios indígenas, destacando as forças econômicas e sociais que atuaram na formação do espaço cearense. Os indígenas tiveram seus espaços invadidos devido aos interesses dos colonizadores em adentrar o gado no interior. “As necessidades da criação do gado, [...] forçavam a pecuária a ocupar regiões mais interioranas, [...]” (PUNTONI, 2002, p. 22).

No Ceará, no início as atividades econômicas voltaram-se ao litoral com a cana de açúcar, em seguida insurgiu no século XVIII, a necessidade de ocupação do interior da colônia, proporcionando o aparecimento de várias fazendas de gado para a prática da pecuária extensiva, neste cenário consolida-se a ocupação do território cearense, a colonização ocorreu de maneira tardia, e promovendo algumas tensões decorrentes da invasão de terras indígenas para a pecuária extensiva. De acordo com Pontes (2010, p. 30):

[...] o modelo de ocupação do Ceará traçado pela pecuária extensiva deu-se, praticamente, no século XVIII, atendendo aos interesses dos pecuaristas, diante da necessidade de grandes extensões de terras para a atividade, influenciando o surgimento de conflitos e de manipulação/dominação política da classe trabalhadora.

A ocupação do território cearense pelos invasores europeus deu-se de forma tardia como já citado, se compararmos com outras capitanias incentivada pelo litoral açucareiro, como Pernambuco e Bahia. A cana-de-açúcar despontou no século XVI, enquanto a pecuária toma forma no século XVIII. A partir deste contexto, analisamos o processo de invasão que ocorreu colocando em destaque os modos de vida diferentes entre os lusitanos e os nativos (povos originários) gerando os primeiros conflitos vista a face de dominação objetivada pela coroa portuguesa. De acordo com Girão (1984) a primeira tentativa de invasão ocorreu em 1603 pelo Rio Jaguaribe liderada por Pero Coelho de Sousa, ocupando também as margens do Rio Ceará, mas com maior precisão em Jaguaribe, e desbravando caminhos e facilitando ação jesuítica em 1607 com os missionários da Companhia de Jesus.

Enquanto isso, ao mesmo momento que a produção açucareira avançava no litoral, a pecuária foi direcionada ao interior como uma atividade econômica subsidiária, a partir daí temos a interiorização e ocupação dos sertões, resultando nas ocupações e formações que temos hoje no Ceará e em outros estados, como na Paraíba e Rio Grande do Norte. Esses espaços do interior destinados e ocupados pelos indígenas que haviam sido expulsos do litoral, agora iam-se transformando compassadamente nos territórios da pecuária. Como cita Pinheiro, (2000, p.17): “Um relato feito pelos tabajaras da Serra da Ibiapaba, em 1720, demonstra ter havido, no início do século XVII, migrações dos povos indígenas do litoral da Bahia para a capitania do Ceará e que, a partir da expansão da pecuária, a serra tornou-se lócus do confronto entre os povos nativos e colonizadores”.

Precisamos salientar que na configuração da formação socioespacial do Ceará o território tinha significados diferentes entre os povos indígenas e os colonizadores. Enquanto para os povos indígenas o território era sagrado, apropriando-se do seu valor simbólico e de identidade, para os colonizadores o território simbolizava meio de produção e moeda de troca/exploração. Nesta perspectiva, os colonizadores procuravam e se esforçavam para subordinar os povos indígenas aos modos de vida dos colonizadores, para facilitar a invasão e exploração.

Nos passos que a interiorização acontecia, conflitos iam sendo desencadeados, já que o gado adentrava os territórios indígenas, e acaba servindo também de alimento para os povos nativos, aumentando assim, os conflitos e tensões com os criadores, que enfurecidos avançavam na ocupação e no genocídio dos indígenas. Ao mesmo tempo o sertão apresentava-se como um espaço de fuga e liberdade para onde convergiam estes grupos sociais, bem como indígenas do litoral que procuravam se deslocar dos domínios dos colonizadores/invasores.

Para viabilizar a pecuária era necessária aos colonos “limpar” a terra, ou seja, separá-la dos grupos indígenas que ocupavam a região, para isso se apropriaram de algumas estratégias desde o extermínio destes até a disseminação de doenças e criação de aldeias indígenas pelos missionários. Conforme nos relata Pinheiro (2004, p.27-28):

É importante ressaltar que o conflito entre os povos indígenas e os conquistadores no sertão do Nordeste foram se agonizando à medida que as terras foram sendo ocupadas pela pecuária. Para viabilizar essa atividade econômica era fundamental, para o projeto colonial, “limpar” a terra, isto é, restringir o espaço dos grupos indígenas que ocupavam a região. Tal restrição se deu através de pelo menos três mecanismos principais: (a) o extermínio, utilizando-se dentre outros meios a guerra “justa”, disseminação de doenças, (b) a criação das aldeias indígenas pelos missionários, para os quais o governo de Portugal doava uma légua em quadro, (c) finalmente a possibilidade de serem expulsos para regiões ainda não ocupadas pelos “colonizadores”

A criação do gado penetrava os sertões e promovia a territorialização da pecuária através das fazendas de gado. Nessas possibilidades, técnicas e naturais, a fazenda transformou-se em uma estrutura nos moldes econômico-social dos sertões cearense, sendo dirigida por homens protegidos pelo poder da época. Com a fragilidade do gado, vai surgindo as charqueadas como forma de recuperar o valor do gado “O charque se mantém firme no mercado até meados do século XVIII quando as questões climáticas ambientais causam um atrofamento à atividade pecuarista” (ARAUJO; 2005, p. 30).

Assim, a formação socioespacial cearense é resumida em uma sequência histórica de conflitos com procedências no território desde o bandeirismo¹² contra os indígenas rebeldes, à expansão do gado e os aldeamentos indígenas. Esses fatos vão contribuir para a atual configuração do território do Ceará.

É de suma importância compreendermos a influência dos indígenas na formação socioespacial cearense através das primeiras atividades econômicas aqui estabelecidas, além da mão de obra exercida e a riqueza cultural que se atribui aos povos originários através dos seus modos e costumes. Mas as conquistas dos colonizadores custaram alto para os povos originários, devido às consequências que a invasão trouxe como a desorganização das comunidades indígenas, como também o próprio massacre físico, com o etnocídio.

A separação dos povos indígenas no Ceará ocorreu com mais força no século XVIII e XIX incentivada pelo estabelecimento do Diretório Pombalino e a criação das primeiras vilas de índios, entre as quais se destacam: “as de Parangaba, Messejana, Caucaia,

¹²A escravização de índios se tornou tão comum que em meados do século XVII iniciou-se o chamado “bandeirismo de contrato”. Na prática, os trabalhos escravos no campo passaram a ser feitos pelos índios enquanto os bandeirantes destruíam os quilombos, que abrigavam escravos negros foragidos.

Baturité, Pacajus, Viçosa e Miranda (atualmente Crato)” (PINHEIRO; 2004, p. 46), dificultando a quantificação e a territorialização dos grupos indígenas habitantes deste território (VALLE, 2009).

A partir daí algumas mudanças foram ocorrendo com a dispersão dos povos indígenas e a criação deste documento, que impôs aos indígenas novos modos de vida, os colocando submissos ao colonizador. Antes, os indígenas eram livres e agora tornavam-se presos aos ideais da propagação colonizadora. O Diretório Pombalino objetivava incluir os índios no projeto capitalista. Além disso, Valle (2009, p. 108) compreende que “[...] as ideias de “civilidade” e a meta de “civilizar” seriam basilares, através da ênfase no ensino da língua portuguesa, para entender a dimensão político ideológica do Diretório sob orientação do iluminismo português”.

As metas e os propósitos do Diretório eram dar continuidade a submissão que os colonizadores estavam promovendo no território, atendendo as ordens e desejos da metrópole, para isso precisavam avançar e conquistar os demais espaços e garantir a soberania e proteção nos territórios já explorados. Enquanto isso as sociedades indígenas se reestruturavam nas lutas e mobilizações frente ao domínio português.

Ao territorializar os indígenas separados, o Estado objetivava povoar o território com interesses favoráveis ao capital, reestruturando o espaço geográfico cearense através da exploração do trabalho e das terras dos povos originários, favorecendo o etnocídio cultural e desarticulando as mobilizações indígenas. “Tendo passado por diversas formas de organização espacial e política a partir da dominação portuguesa, como foram os aldeamentos missionários no século XVII” (SILVA; AIRES,2009, p.11).

Em 1850 a Lei das Terras entrava em vigor reestruturando as organizações sociais e políticas, favorecendo as classes detentoras de poder da época, neste sentido destaca Silva (2011, p. 332); “no centro das querelas estavam os prepotentes latifundiários, atuando em particular no que dizia respeito à inserção de ex-escravos africanos e novos trabalhadores imigrantes europeus na economia e na sociedade de forma geral”. Em face da exploração que os índios sofriam, tirando-lhe seus direitos, bens e a sua terra, dando sequência ao processo de dominação e ocupação. Ressaltamos que “[...] o Ceará inaugurou uma política agressiva diante das terras dos aldeamentos de índios, logo após a Lei de Terras e antes mesmo de sua regulamentação completa” (VALLE, 2011, p. 461).

Para reforçar a desarticulação dos povos indígenas no estado, foi negada a presença de indígenas no Ceará, através dos dados de historiadores e a produção de documentos que por interesse e pressão dos objetivos econômicos da elite dominante,

começou a ter força simbólica de decretos e documentos que extinguiram toda a população indígena do Ceará. Conforme aponta Antunes (2002, p.03):

O “decreto” de 1863 foi mais um dos muitos equívocos que as novas interpretações do documento histórico possibilitam reparar, quando trouxe à tona as vozes dos índios como sujeitos atuantes na realidade, que nunca aceitaram com passividade a lógica repressora da escravidão, dos aldeamentos, das leis que expropriavam suas terras e do discurso ideológico que apagavam suas identidades.

O Relatório Provincial de 1863 apresentado à Assembleia Provincial pelo então presidente da Província já negava a presença de índios no Ceará destacando este “Já não existir aqui índios aldeados ou bravios”. Negar a presença de indígenas no estado fazia parte do projeto político e ideológico de manutenção das estruturas sociais advindas da colonização e a constituição das oligarquias. Enquanto conciliado a este projeto ideológico os índices de genocídios aumentavam nos aldeamentos indígenas, muitos foram negados a suas existências e escondidos dos censos demográficos. Vale destacar que a dizimação física estava relacionada ao genocídio e a violência cultural ao etnocídio.

O Censo de 1872, indicava a população total do Ceará em torno de 721837 pessoas e somente 7,3% da população do Ceará era indígena, cerca de 52 837 índios.

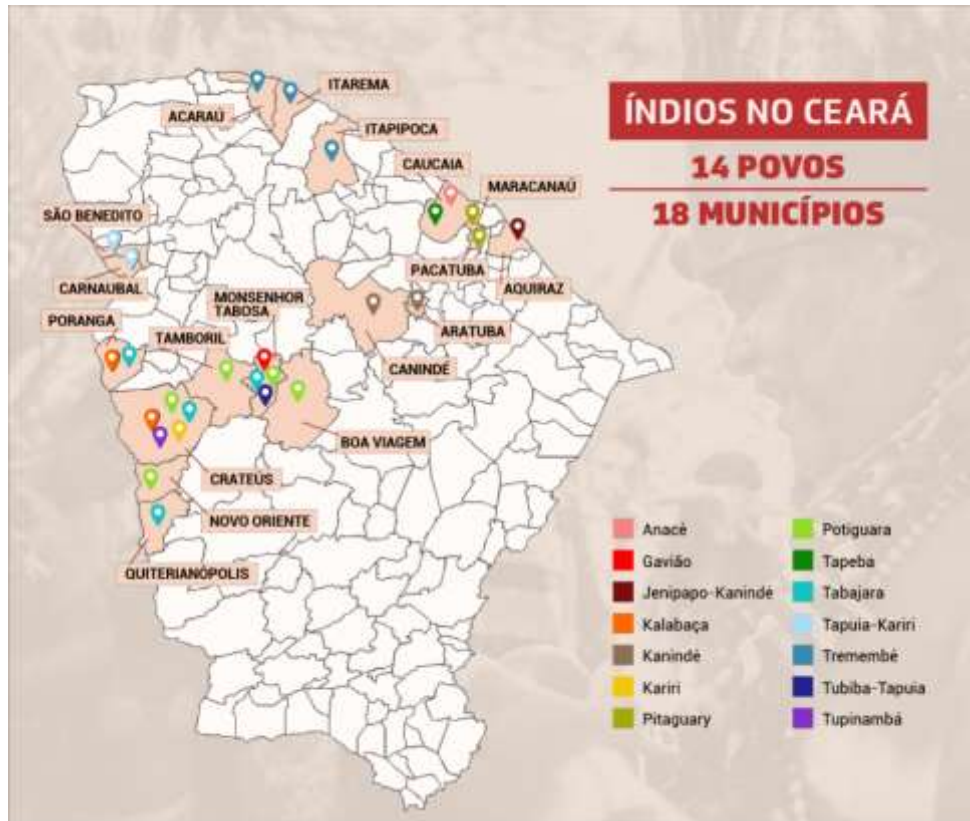
Conforme Cunha (1994, p. 7):

Foi no Nordeste e especialmente no Ceará que se inaugurou, em meados do século XIX, a extinção indígena no papel. Declarava-se – ao arrepio dos fatos – a inexistência de índios, para melhor se apoderar das suas terras. E ainda hoje, grupos indígenas, como entre outros, os Tremembé e os Tapeba [incluem-se os Jenipapo Kanindé e outros povos] lutam para terem suas terras e sua identidade reconhecida pela Justiça. [acréscimos da autora]

Conforme os dados da Secretaria Especial da Saúde Indígena (SESAI), o Brasil possui 760.350 indígenas distribuídos em 416 etnias. Segundo dados do Governo do Ceará, o estado possui 14 povos indígenas: Anacé, Gavião, Jenipapo Kanindé, Kalabaça, Kanindé, Kariri, Pitaguary, Potiguara, Tapeba, Tabajara, Tapuia-Kariri, Tremembé, Tubiba-Tapuia e Tupinambá, contabilizando 26.071 indígenas¹³. Vale ressaltar outros grupos que se auto-identificam, entre eles o povo Jaguaribara, apelidado de Karão.

¹³Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/04/16/todo-dia-e-dia-de-indio-quais-sao-os-povos-indigenas-do-ceara/>. Acesso em 10/08/2019

Figura 2 – Mapa da distribuição dos povos indígenas no Ceará



Fonte: <https://www.ceara.gov.br/2019/04/16/todo-dia-e-dia-de-indio-quais-sao-os-povos-indigenas-do-ceara/>. Acesso em (10/08/2019).

Nesse contexto, o povo Jenipapo Kanindé juntamente com os Tapeba, Tremembé e os Pitaguary são pioneiros na pauta de lutas pelo reconhecimento da identidade indígena no Ceará, fortalecendo as mobilizações entre 1970 e 1980 (BEZERRA, 1999, p.62). Os índios Jenipapo Kanindé¹⁴ da Lagoa da Encantada estão situados no distrito de Jacaúna, no município de Aquiraz, região metropolitana de Fortaleza. A população Jenipapo Kanindé, segundo dados da Fundação Nacional da Saúde (FUNASA), é de 328 pessoas no ano de 2014, e segundo, J.A, a Cacique Ire, a população ultrapassa os 400 indígenas, distribuídos em 120 famílias¹⁵. Já segundo dados do Siasi-Local, Dsei-Ce¹⁶/SESAI/MS a população é de 409 indígenas, em 2016.

¹⁴ Mais informações em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Jenipapo-Kanind%C3%A9>

¹⁵ Dados coletados em trabalho de campo no dia 08/04/2019.

¹⁶ O Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) é a unidade gestora descentralizada do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (Sasi SUS)

Quadro 1 - População do Território Jenipapo Kanindé, em Aquiraz

FONTE	ANO	HABITANTES
SIASI/SESAI (FUNASA)	2014	328
DSEI / CE	2016	409
JULIANA (CACIQUE IRE)	2019	400

Fonte: elaborado pelo autor

De acordo com SILVA (2011, p.44), podemos verificar no espaço “A terra Indígena Jenipapo Kanindé possui uma área de aproximadamente 1.731 hectares, englobando ambientes de formação litorânea, como manguezais, planícies lacustres e fluviais, campo de dunas e tabuleiros costeiros [...]”.

Como descreve Carlos Kleber Saraiva de Sousa, em sua tese: “Identidade, cultura e interesses: a territorialidade dos Jenipapo Kanindé do Ceará”, o território Jenipapo Kanindé é cercado pela natureza e pelos detalhes que os afirmam como um povo que resguarda a sua memória pelo seu modo de viver e que mantêm uma relação de afetividade com a mãe terra:

O passante vê assim as casas de tijolos, de taipas ou de palhas beirando as estradas ou veredas de areias dura ou fofa; vê índios sentados em bancos ou no chão à sombra de um teto residencial ou de galhos de uma árvore; o caminhante os vê trabalhando em suas plantações com suas foices e enxadas à mão e embaixo de um sol escaldante; vê a lagoa refletindo tortuosamente o céu límpido por conta do balancê que as crianças índias causam quando brincam em seu espelho d’água; vê também sua mata que alterna cores e tamanhos numa infinidade de formas e tonalidades; enfim, o transeunte encontra um ordenamento particular de posições fixas que caracterizam a Lagoa da Encantada como um lugar (SOUSA, 2001, p.03).

Segundo dados históricos, os Jenipapo Kanindé são descendentes dos Payakú, que residiam no litoral do Ceará ao Rio Grande do Norte. No Ceará este grupo indígena haveria habitado, no século XVIII, as adjacências dos rios Jaguaribe, Banabuiú e Choró, sendo denominados como “tapuia do Nordeste”, fazendo referências aos indígenas não – tupi. (BEZERRA, 1999, p.61)

Segundo Bezerra (1999), os contatos iniciais entre portugueses e Payaku teriam acontecido na primeira década do século XVI, sendo registrado por atos de resistência a dominação que os colonizadores estavam propondo. Os Payaku resistiram e sofreram violências, perdendo inclusive suas terras e quase sendo dizimados quando resolveram se rebelar na “Guerra dos Bárbaros” ou Levante do Gentio Tapuia realizada entre 1680 e 1730. Conflito marcado pelo enfrentamento dos povos indígenas com as forças colonizadoras

portuguesas que tinham como objetivo expulsar os indígenas de suas terras para colocar a pecuária em atividade através do gado, como cita Puntoni (1999, p. 196):

A Guerra dos Bárbaros mais se aproximou de uma série heterogênea de conflitos entre índios e luso-brasileiros do que de um movimento unificado de resistência. Resultado de diversas situações criadas ao longo da segunda metade do século XVII, com o avanço da fronteira da pecuária e a necessidade de conquistar e “limpar” as terras para a criação de gado, esta série de conflitos envolveu vários grupos e sociedades indígenas contra moradores, soldados, missionários e agentes da coroa portuguesa.

Neste sentido, os colonizadores chegaram nessas terras para se estabelecerem ao longo dos rios do sertão começaram a expulsar os índios que habitavam a região. Como eles ofereciam resistência, começaram a chamá-los de tapuias que significa bárbaros. Com isso, passou a denominar estes conflitos de Guerra dos Bárbaros.

A Guerra dos Bárbaros se caracterizou por rebeliões provocadas pela insatisfação das etnias indígenas com a invasão dos colonizadores portugueses no sertão nordestino, este fato aconteceu no final do século XVII, no ano de 1686, quando os Janduíns, índios que habitavam o Apodi, de Açú a Mossoró se revoltaram de forma coletiva tomando tal iniciativa. Os conflitos chegaram com maior intensidade no Ceará, mais precisamente no Vale do Jaguaribe, que ascendiam como sujeitos ativos: índios, vaqueiros, moradores locais, missionários e moradores locais. Conforme Vasconcelos (2015, p. 84):

“A Guerra dos Bárbaros, ocorrida no Nordeste brasileiro se destaca como uma das lutas, territorialmente ampliadas dos povos indígenas no Brasil. Por muito tempo a literatura, ao tratar da questão indígena, limitava-se apenas ao indigenismo, não revelando a dimensão que os conflitos tomavam. Em grande parte, tais constatações estão relacionadas ao fato de que a história fora escrita e contada, desde os primórdios, pelos considerados como vencedores. Desse modo, os fatos não revelados por inteiro são escondidos, em detrimento dos “vencidos”.

Os Payakú do Ceará em 1707, estiveram aldeados na Aldeia dos Payakú no rio Choro, onde foram aldeados por missionários jesuítas, sendo em 1764 denominado “Montemor-o-Velho”, nome que perdurou até 1890. Em seguida passou a designar-se Vila de Guarani, que em 1943 foi denominada Pacajus, à 38 km da Lagoa da Encantada, onde hoje vivem os Jenipapo Kanindé. (BEZERRA; 1999, p.70)

Estes aldeamentos próximos a Lagoa da Encantada teriam influenciado na descendência dos Jenipapo Kanindé, conforme Bezerra, (1999, p. 62) “Assim os habitantes da Encantada como uma sociedade possuidora de uma “herança indígena”, possivelmente do grupo dos Tapuias da tribo dos Payakú”.

Os habitantes da Lagoa da Encantada até a década de 1980, não eram organizados enquanto indígenas, ou seja, não tinha a consciência acerca da sua etnia. Sem organização, não haviam tido a necessidade de se estruturarem enquanto grupo. Os moradores eram conhecidos pelas localidades vizinhas como os “Cabeludos da Encantada”, denominação que ganhou força em todo o município de Aquiraz devido às características físicas destes.

O povo nos chamava de cabeludo da Encantada, os estranhos, ninguém conhecia como índio, ninguém conhecia como fulano de tal, conhecia só assim: os Cabeludos da Lagoa Encantada, que moram na Encantada. No Iguape, Pindoretama, Tapera, aqueles mais velhos, aquele pessoal “branco” mais velho, coronéis, esses homens poderosos, professor, tudo conhecia nós como os cabeludos da Lagoa Encantada. Ainda nos chamavam de flagelados e de pobrezinhos (C. P. Entrevista concedida a Kayro Rocha, 09/04/2019).

A partir desse contexto, percebemos que as próprias pessoas de outras localidades reconheciam as diferenças dos habitantes da Lagoa da Encantada, antes mesmo da inserção em uma agenda de lutas e mobilizações, já existiam sinais evidenciados nas adjacências que os “Cabeludos da Encantada” possuíam as suas particularidades.

As mobilizações ganharam mais força e reconhecimento no território quando houve a insurgência da especulação imobiliária e invasão de posseiros, onde despertou a necessidade da organização dos moradores e as primeiras movimentações políticas e sociais do grupo, evidenciando a luta étnica e da organização social.

Os “Cabeludos da Encantada” “tinham como costume se reunirem a noite em torno de fogueiras nas noites de lua cheia para contar história dos encantados, além de pescar peixe e comer batata doce, milho e feijão retirado do roçado” como relata Erasmo Soares, 38 anos, morador da comunidade da Lagoa da Encantada.

A forma como os moradores da Encantada ficaram conhecidos reforçavam o arranjo político e social destes. “O topônimo criado pela comunidade de fora é assumido pela tribo em momento de arranjo político para evocar suas origens indígenas, baseadas no comportamento ancestral que os legitimam como índios puros, advindos dos troncos velhos, antigamente conhecidos como Cabeludos da Encantada” (ANTUNES; 2008, p.84).

Foram estas particularidades que despertam a atenção da Pastoral e de universitários que incentivaram a organização da comunidade na defesa da causa fundiária, criando “o campo do (re) conhecimento da identidade indígena Jenipapo Kanindé” (BEZERRA; 1998, p. 106-147). Na década de 1980 surgem as primeiras mobilizações através de estudantes da UECE (Universidade Estadual do Ceará) que estiveram realizando estudos na aldeia para a possibilidade de indígenas naquele território, diagnosticando a forma e os modos de vida dos povos. O pontapé inicial ocorreu com a pesquisa acadêmica pelo NUGA

(Núcleo de Geografia Aplicada) que tinham como propósitos principais o estudo da paisagem e do ecossistema de Aquiraz, levando em seguida a identificar através da pesquisa indícios da presença indígena.

O estudo conclui a existência de índios Payakú na Lagoa da Encantada, mas não existiam nenhum conhecimento e visibilidade por parte dos índios, nascendo à curiosidade dos mesmos durante o processo de reconhecimento. O nome Jenipapo Kanindé nasce pela primeira vez no período da década de 1990 através de José Cordeiro, integrante da equipe de assessoria da Arquidiocese de Fortaleza, que acompanhava as comunidades rurais do município. Com o fim das pesquisas do NUGA, Cordeiro entrou em contato com a comunidade e acabou-os identificando como Jenipapo Kanindé.

Neste período a Pastoral Indigenista ligada à Arquidiocese de Fortaleza incentivou e mobilizou junto à comunidade para a organização de uma associação para que os Jenipapo Kanindé combatessem as possíveis invasões de terras motivadas pelo Prefeito de Aquiraz que se empenhava na venda das terras para a criação do *Aquiraz Resort*. A partir dessas circunstâncias houve a organização de Associação do Trairussu e Lagoa da Encantada através do apoio da Pastoral Indigenista na proteção das terras indígenas.

Com essas mobilizações, a Pastoral Indigenista (CPPDH) passou a atuar na construção da identidade e consciência étnica nos Jenipapo Kanindé colaborando e assistencializando-os na organização política enquanto grupo. A pastoral possuía uma relação de engajamento com os territórios indígenas no intuito de colaborar no direito à terra exigido pelos povos originários. Com isso o território Jenipapo Kanindé ganhou visibilidade na imprensa e pode em 1997 iniciar o processo de reconhecimento através do grupo técnico da FUNAI, passando a atuar no estudo do processo de demarcação do território depois das idas da líder Cacique Pequena à Brasília para solicitar estudo do território.

Antes disso em 1995, em reunião com a Arquidiocese de Fortaleza foi escolhida como líder do grupo indígena, Maria de Lourdes Conceição Alves, a Cacique Pequena, primeira mulher cacique do Brasil. Como cita C. P:

O cacique que tinha convivido com nós muito tempo morreu tava com dois anos. O Pai-Tupã tinha levado. Ele não ensinou como a gente fazia para ser cacique. Não passou nada para nós; nem para mim nem para os outros. O cacique tinha uma doença mortal, ele foi embora de uma hora para outra. A aldeia passou três anos solta, mas o pessoal sempre reclamou que devia ter uma pessoa para viver como líder aqui. Aí, em uma bela tarde, numa reunião com advogado e tudo da Pastoral Indigenista (da Arquidiocese de Fortaleza), todo mundo ficou conversando e cochichando uns com os outros. Eu queria saber que cochichado era aquele, mas fiquei na minha. Quando dei fé um perguntou: “Quem vai ser o cacique?” Todo mundo ficou olhando para mim, aí disseram: “A Pequena”. Eu já tinha 11 anos de

trabalho para a aldeia, mas disse que não queria. Eu disse três vezes que não queria. Eles insistiram, insistiram e persistiram até que eu caí, bem molezinha, e disse que aceitava. Mas eu disse: “Não sei o que vou fazer, porque o cacique morreu e não disse o que se fazia na cacicagem. Se eu fizer coisa boa, bem. Se não fizer, não é problema meu, porque vocês insistiram”. (Jornal O Povo, 07/03/2019, não paginado)

Com os estudos da FUNAI realizados, o território Jenipapo Kanindé foi reconhecido e tendo assim a terra delimitada em 1999, no então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, mas sendo reconhecida oficialmente em 2004 no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Os conflitos na Aldeia com o Grupo Ypióca sempre ocorreram em virtude da água que vinha sendo retirada da lagoa, a luta pela terra, além de outros danos ambientais. No ano de 2011 com o processo de demarcação em andamento, o grupo Ypióca decidiu entrar com ação na Justiça Federal pedindo a suspensão dos efeitos da portaria de demarcação¹⁷.

“No recurso submetido ao STF, a empresa alega que teria havido “violações a princípios constitucionais” na demarcação. Entre as violações mencionadas, cita que o Município de Aquiraz e a própria Pecém Agroindustrial não teriam participado do processo” (Jornal O povo, 12/09/2017, Não Paginado).

Mas a justiça foi favorável ao povo Jenipapo Kanindé, sendo publicada no Diário de Justiça Eletrônico (DJE) do STF (Supremo Tribunal Federal) a decisão. Para Barroso, “o procedimento (de demarcação) respeitou as normas previstas na lei 6.001/1973 e no decreto 1.775/1996”. Conforme a “Portaria nº 184 do Ministério da Justiça no Diário Oficial da União (DOU), de 24 de fevereiro de 2011, declarou de posse permanente do grupo indígena Jenipapo Kanindé ao território Indígena da Lagoa Encantada, com superfície aproximada de 1.731 hectares e perímetro também aproximado de 20 quilômetros. E mais: julgando improcedentes as contestações opostas à identificação e delimitação da terra indígena. Hoje o território Jenipapo Kanindé encontra-se identificada, delimitada, e declarada de posse definitiva, mas não se encontra homologada.

A confirmação do STF foi recebida com felicidade pelas 115 famílias da comunidade, segundo o líder Jenipapo Kanindé, Heraldo Alves, 42, o Preá, filho da Cacique Pequena. “Dentro da reserva indígena, eles (empresa) ainda têm uma casa onde está a bomba que puxa a água da Lagoa Encantada. Eles continuam a retirada de água, e é isso que a gente quer saber agora das autoridades o que vai ser feito”, questiona. (JORNAL O POVO, 12/09/2017, Não paginado)

¹⁷Mais informações: <https://www.opovo.com.br/jornal/cotidiano/2017/09/decisao-de-ministro-do-stf-favorece-demarcacao-dos-jenipapo-kaninde.html>

Essa parte do processo de direito á terra é marcada em uma das músicas da Cacique Pequena conhecido como o hino dos Jenipapos, onde ela canta “Nós queremos é nossa terra, nossas águas de volta em nossas mãos” representando assim o sentimento de pertencimento na luta e mobilização pela terra.

Vale destacar que são 4 (quatro etapas) até se tornar homologada, primeiro acontece o estudo, em seguida, a delimitação, declaradas, onde recebem a demarcação do Ministério da Justiça, posteriormente a homologação através de decreto Presidencial e em uma etapa final são regularizadas sendo registradas pela Secretaria do Patrimônio da União.

Por tudo isso, o território Jenipapo Kanindé soma-se aos demais povos indígenas que lutam pela efetivação do direito à terra e se reestruturam na configuração socioespacial do Ceará mediante os precedentes históricos marcados pela negação da presença indígena e dos casos de genocídio que marcam a formação do território do Ceará desde o litoral ao sertão. As territorialidades se dinamizam com o passar do tempo provocadas pelas tensões que surgem nos territórios indígenas enraizados em outrora pelo derramamento de sangue em defesas dos seus. Os interesses econômicos e políticos adentram os territórios indígenas provocando tensões e tensionalidades que buscam desconstruir as construções de autonomia indígena na tentativa de facilitar a invasão dos brancos.

2.2 As tensões e tensionalidades territoriais nos jenipapo kanindé

Ao longo da construção do território Jenipapo Kanindé, as dinâmicas no espaço foram acontecendo e promovendo alguns conflitos ocasionando tensões entre moradores e não – indígenas. Várias das tensões são provocadas por sujeitos externos ao território com intenções de violar os direitos do povo Jenipapo Kanindé. Com isso, destaca Vasconcelos(2015, p.80):

As tensionalidades e tensões territoriais, dessa forma, são resultantes do embate entre as horizontalidades e verticalidades, as últimas desejando sobrepor-se à primeira, implicando necessidade da entrada de inovações externas e, por isso, sendo consideradas como elementos perturbadores das horizontalidades.

O interesse pela terra e a água do território indígena entra como fator de disputas até judiciais, umas das tensões mais sentidas no povo Jenipapo Kanindé. Como cita Antunes (2008, p.35):

As investidas contra os Jenipapo Kanindé dão-se por vários indivíduos e empresas que almejam se apropriar de forma ilícita dos bens naturais que compõe a reserva indígena. Geralmente agem por intermédio de aliciamento, ou seja, oferecem uma quantia em dinheiro para um morador que vive nas proximidades da aldeia, ou até mesmo um índio mais afastado do movimento.

Uma das tensões mais rígidas no território Jenipapo Kanindé deu-se com a empresa Pecém Agroindustrial S.A uma das empresas do Grupo Ypióca, com início da década de 1980, a exploração da Lagoa da Encantada pelo Grupo Ypióca através da retirada ilegal da água. “A exploração da Lagoa da Encantada pelo Grupo Ypióca e demais invasores, incluindo a Prefeitura de Aquiraz que passou a lotear terrenos para a venda. Como no período os indígenas tinham pouco contato com a sociedade envolvente, vendiam pedaços de terra por preços irrisórios” (ECODEBATE, 11/05/2018,não paginado)¹⁸.

A empresa Ypióca além da cachaça, produz papel e papelão, com isso necessitava de considerável quantidade de água para a produção de papel, cerca de 70 toneladas de bobinas de papel por dia. Durante este tempo esta prática poluiu a Lagoa da Encantada, além de diminuir seu espelho d’água gradativamente, ocasionando graves problemas sociais e ambientais. A retirada ilegal de água da Lagoa proporcionou e impulsionou a organização política do povo Jenipapo Kanindé enquanto grupo desde o início das denúncias. A terra é objeto sagrado para os povos indígenas e não seria diferente na Lagoa da Encantada, onde vive os índios Jenipapo Kanindé que lutam pela reafirmação de suas conquistas.

Em 2009 e 2010, as tensões chegaram ao ápice com a seca que acometeu a lagoa mediante a retirada de água excessiva devido a necessidades de produção da Pecém Agroindustrial, precisamente o grupo Ypióca. Prejudicando as atividades de subsistência da aldeia como a agricultura, a pesca, e o uso da água para outros fins. Afinal os indígenas praticam a agricultura e acompanha um calendário da colheita de frutos e legumes por períodos do ano, colhendo milho, feijão, batata-doce e caju.

Na luta pela terra somam com os indígenas os movimentos sociais e pesquisadores que se mobilizaram para denunciar e exigir os direitos da etnia, destacando o professor Jeovah Meireles da Universidade Federal do Ceará (UFC) atuante na luta e nas mobilizações juntamente com os povos indígenas. Os conflitos com a empresa Ypióca envolvem o uso de 4.000 (1) hectares de terras para a monocultura de cana-de-açúcar, irrigada com a água da sagrada Lagoa da Encantada, assim como a poluição provocada pela atividade industrial. Como comenta C. P:

¹⁸Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2018/05/11/terra-indigena-lagoa-da-encantada-do-povo-jenipapo-kaninde-uma-guerra-de-baixa-intensidade-em-defesa-da-agua/>> Acesso em 10/09/2019

“No início da briga com a Ypióca, fomos recuando. Além deles, outros atacaram nosso território, posseiros, a Prefeitura, invasores de todo jeito. A Ypióca puxou muita água da Lagoa que ela ficou seca demais. Quando eu vi aquilo eu chorava muito. Isso foi entre 2009 e 2010, secaram a lagoa. O Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Diocese de Fortaleza veio mostrar pra gente que tínhamos direitos. Então começamos a nos sentir mais imponderados. Quando a FUNAI chegou aqui registrou nossos nomes indígenas, nossas famílias. O relatório antropológico comprovou a nossa terra. (C.P. Entrevista concedida a Kayro Rocha, Aldeia Jenipapo Kanindé, 09/04/2019).

Com as investidas do grupo empresarial, a causa foi levada a justiça, a empresa pediu na Justiça Federal a anulação da Terra Indígena Lagoa da Encantada, do povo Jenipapo Kanindé apresentando argumentos que não existiam índios naquela região, no propósito de continuar explorando os recursos naturais do referido território. A ação do grupo previa a suspensão do processo de demarcação do território Jenipapo Kanindé. No fim do processo, os indígenas saíram vitoriosos. O ministro Luís Roberto Barroso declarou que o procedimento demarcatório respeitou as normas previstas na Lei 6.001/1973 e no Decreto 1.775/1996 sendo então declarado inviável o recurso em que a empresa Pecém Agroindustrial Ltda. teria apresentado. “A própria natureza declaratória do ato inquinado como co-ator desfaz qualquer pretensão de potencial violação do direito de propriedade da parte impetrante (Pecém)¹⁹. Podem ser apuradas, todavia, alegações de violação do devido processo legal até o presente momento”.

A Portaria nº 184 do Ministério da Justiça no Diário Oficial da União (DOU), de 24 de fevereiro de 2011, declarou de posse permanente do grupo indígena Jenipapo Kanindé a Terra Indígena Lagoa Encantada, com superfície aproximada de 1.731 hectares e perímetro também aproximado de 20 quilômetros. E mais: julgando improcedentes as contestações opostas à identificação e delimitação da terra indígena.

Outros exemplos no território Jenipapo Kanindé, de conflito foi na lagoa, chamada de Tapuio, localizada no interior da terra indígena, a água estaria abastecendo o município de Pindoretama de forma irregular e sem nenhuma satisfação aos indígenas provocando indignação dos mesmos que se organizaram para denunciar o ocorrido, obtendo sucesso mais há frente na garantia de posse da água da Lagoa do Tapuio.

A especulação imobiliária é outro agravante forte no território indígena Jenipapo Kanindé devido a sua ampla extensão dos seus 1731 hectares chamar a atenção dos empresários dos setores imobiliários e turísticos. Entre 1999 e 2003 o Aquiraz Resort, queria construir cinco hotéis de quatro estrelas na área indígena da Lagoa da Encantada, mas os

¹⁹Disponível em <<https://noticias.r7.com/brasil/tribo-indigena-vence-disputa-por-terra-contra-fabrica-de-cachaca-04052016>> Acesso em 12/09/2019

indígenas resistiram e impossibilitou o êxito dos empresários, resistindo a uma tendência local com as novas dinâmicas de ocupação do território.

“Os projetos turísticos em regiões litorâneas no Ceará prevêm também a construção de cidades no entorno do território dos índios Jenipapo Kanindé. Segundo entidades, experiências de etno-turismo já realizadas no Brasil não foram bem-sucedidas “(O Povo, 2002). Citamos como exemplo “a caminhada estava marcada há bastante tempo como forma de protestar contra o complexo turístico que empresários iriam implantar nas terras da Encantada” (Diário do Nordeste, 11/04/1999. Não paginado)

Outras tensões presenciais no território é o consumo de álcool por alguns indígenas e não-indígenas que costumam frequentar a aldeia. Em 2008, o uso de álcool costumava provocar discussões mais calorosas entre ambos gerando conflitos mais atenuados. Como cita Antunes²⁰ (2008, p.127):

Uma preocupação crescente dos moradores da Encantada é o uso abusivo de bebidas alcoólicas no local. Esta foi a causa de várias confusões pessoais que resultaram em agressões verbais e físicas. Por conta disso, a comunidade havia deliberado a proibição da venda de bebida dentro da reserva. Com o passar do tempo essa imposição foi flexibilizada e a realidade é que o álcool circula facilmente nas residências, principalmente no final de semana. O hábito de consumir álcool é algo recorrente na sociedade contemporânea.

Mais conflitos hoje estão ligados aos posseiros, invasores de terra que cercam lotes e vendem para pessoas não- indígenas, acabam construindo casas alugando e até vendendo, aumentando os conflitos e perca dos direitos indígenas relacionado á garantia de terra aos indígenas. É costume os moradores de comunidades próximas se interessarem nessa invasão a fim de lucrarem e incentivarem a especulação imobiliária, ameaça já conhecida pelo povo Jenipapo Kanindé. Os posseiros trazem como consequência à chegada de novos modos e costumes das sociedades não-indígenas, além de danos ambientais da não preservação e riscos a identidade indígena dos Jenipapo Kanindé.

Precisamos observar as lutas pelo direito do território pelos povos originários para podermos compreender os conflitos que se deram e se perpetuam até hoje nos territórios indígenas do Ceará contra os interesses capitalistas, no entanto são estes conflitos que fortalecem a busca pelos demais direitos. Conforme Fernandes (2008, p. 295):

²⁰Dados presentes em várias documentações, como, por exemplo, a dissertação de mestrado Vida Desencantada: Ameaças ao Modo Índio de Viver dos Jenipapo-Kanindé e a promoção da Saúde, de Flávio Nogueira da Costa. A matéria do Jornal Diário do Nordeste de 26/03/2000: Os Jenipapo-Kanindé apresentam nanismo nutricional, Caderno Viva. Dados do Dossiê Jenipapo-Kanindé, produzido em 2007, pelo Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos, instituição ligada à Igreja Católica do Ceará

Compreendemos que as relações sociais produzem os territórios e são produzidas por estes. Que os territórios são multidimensionais, nos quais se realizam todas as dimensões da vida, desde que, é lógico, sejam desenvolvidas por projetos políticos. Nestes territórios, temos diferentes formas de organização do espaço e do trabalho, como demonstraremos adiante. Temos, portanto, duas relações sociais que produzem dois territórios distintos e, que para se expandirem, precisam destruir um ao outro ou se reproduzir ou se territorializar em outros territórios. Portanto, o território capitalista se territorializar destruindo os territórios camponeses, ou destruindo territórios indígenas ou se apropriando de outros territórios do Estado.

2.3 Reafirmação de direitos nas marcas de indigenidade jenipapo kanindé

Desde a década de 80, quando começou o processo de reconhecimento do povo Jenipapo Kanindé para esclarecer que na Lagoa da Encantada residiam indígenas as lutas e mobilizações sempre estiverem presentes enquanto organização social e política dos Jenipapo Kanindé. A luta pela água do seu território motivou contínuas lutas que até hoje permanecem vivas na construção da identidade indígena deste povo. Ao longo do tempo as conquistas políticas foram modificando e dando autenticidade aos indígenas, dando visibilidade e melhores condições de vida.(Antunes,2008, p.68)cita:

Os índios Jenipapo Kanindé viviam relativamente isolados, mantendo pouco contato com pessoas de fora da comunidade, tanto que o acesso ao local era feito por trilhas, de difícil acesso. Eram socialmente fechados, já que eram acostumados a casar entre si, evitando, portanto, o relacionamento com alguém de fora do lugar. A maneira de pescar era diferenciada, costumavam utilizar tarrafas e arpão, espécies de lanças de madeira. O artesanato, praticado de renda ou palha, servia para uso doméstico. Outro forte caráter definidor das fronteiras de diferenciação era, e ainda continua sendo, a existência de um manancial de histórias de Encanto, já explicitadas.

Até 2001, a Lagoa da Encantada não possuía rede elétrica e nem água encanada, sendo as casas feitas de barro e palha na maioria das vezes e não havendo acesso a uma saúde de qualidade, abrindo espaço para o surgimento de doenças entre os recém-nascidos. Não existia acesso a transporte público e precisavam se deslocar a pé até o povoado vizinho chamado Trairussu, ou na sede do distrito, em Iguape. Por isso, de início a infra-estrutura como a abertura de estradas configurou-se em conquista da comunidade, bem como a chegada da energia elétrica possibilitando assim melhores condições aos indígenas.

Outras conquistas no território Jenipapo Kanindé estão a Escola Diferenciada Jenipapo Kanindé, o Posto de Saúde, o CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), Galpão de Artesanato, Museu Indígena Jenipapo Kanindé e a mais recente a Escola de Cinema. Essas várias conquistas reforçam a luta do povo Jenipapo Kanindé juntamente com as outras etnias que buscam garantir seus direitos.

Além disso, as mobilizações crescem ao longo dos anos em torno do fortalecimento e engajamento de associações e institutos envolvendo mulheres e jovens. A partir desta mobilização a identidade indígena Jenipapo Kanindé ganha suas particularidades pela essência dos ideais culturais. “os elementos culturais passam a ser ideologia” (CUNHA, 1987, p. 89).

Ao longo dos estudos sobre identidade, o fator político vai se tornando cada vez mais relevante na análise de parâmetros definidores de aspectos étnicos. O problema é que aspectos culturais eram priorizados nessa definição, desmerecendo as mudanças históricas que estes traços culturais sofreriam ao longo do tempo. A discrepância por terem os aspectos culturais como os mais importantes na definição da etnia passou a ser bastante perceptível, pois a teoria rumava para a identificação dentro de modelos universais, daí padrões culturais foram fundamentados e serviam como base analítica de toda e qualquer situação étnica.

Nas políticas públicas voltadas à saúde, a conquista vem a nível nacional até chegar à comunidade, quando o Ministério da Saúde instituiu em 27 de agosto de 1999 criou o SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena) uma espécie de vertente do SUS, só que com exclusividade aos indígenas com um atendimento específico. Os objetivos da secretaria são criar e estabelecer um novo caminho de gestão e de atenção no âmbito do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena através dos Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI).

Com isso o povo Jenipapo Kanindé reafirmou o direito de ter um posto de saúde próprio e não depender mais dos serviços básicos de saúde das comunidades vizinhas, até mesmo pela necessidade de uma saúde diferenciada aos povos indígenas. A garantia de uma saúde de qualidade e específica motiva os Jenipapo Kanindé a continuarem na luta por mais conquistas. A equipe de saúde são pagos pelo Governo Federal para atenderem unicamente à aldeia, como o médico, enfermeiras e dentista. Já que a comunidade não possui ninguém formado nas áreas referidas, abriu-se exceção, mas as técnicas de enfermagem são indígenas como rege nos fóruns da comunidade e da saúde indígena, onde os funcionários dever sem todos índios.

Nestes caminhos, os Jenipapo Kanindé, foram contemplados para a construção de kits sanitários (esgoto e banheiro) em todas as residências da Lagoa da Encantada através da FUNASA (Fundação Nacional da Saúde) com acompanhamento de saúde adequado nas famílias e especialmente nos recém-nascidos com dieta alimentar evitando doenças como desnutrição e até mortes reafirmando o direito a Saúde Indígena, um direito constitucional a cargo da Secretaria Especial da Saúde Indígena (SESAI).

Emprego e renda é algo difícil para os moradores da Encantada, Cacique Pequena comenta inclusive que sonha em ter uma espécie de cooperativa ou pequena fábrica para o seu povo trabalhar: “Meu sonho ainda antes de morrer, é ter tipo uma cooperativa para o meu povo ter onde trabalhar, já temos o galpão, mas sonho em mais esta conquista pro nosso povo” (Cacique Pequena, 09/04/2019).

Existe na comunidade um galpão de artesanato, com maquinário para produção de variado artefato, inaugurado em abril de 2008, além das casas de farinha que utilizam a mandioca como matéria prima e beneficiar famílias que utilizam a produção para a subsistência ou para a venda da farinha. Com isso possibilita a manutenção dos modos e costumes e o fomento da economia da aldeia.

Um dos legados mais importantes na trajetória dos Jenipapo Kanindé foi a construção da Escola Indígena Jenipapo Kanindé, a mesma significou um novo momento para o território indígena e a reafirmação da mobilização das lideranças locais em busca de garantias e direitos que os tornem independentes e ativos na construção do coletivo. A chegada da Escola significa, uma espécie de “libertação” frente ao que as crianças indígenas enfrentavam fora dos seus territórios.

Estudar em escola de "branco" tinha um preço para os índios da etnia Jenipapo Kanindé, da Lagoa da Encantada, em Aquiraz. Chamados de fedorentos, preguiçosos, entre outros adjetivos, precisaram ser fortes para enfrentar a discriminação dos colegas e até de alguns professores. (DIÁRIO DO NORDESTE, 21/04/2018. Não paginado)

Conforme J. A (Cacique Ire) “a luta pela educação diferenciada engrandece a luta dos Jenipapo Kanindé, nos trouxe uma educação que falasse o que a gente entendia, os nossos valores, rituais e costumes, nossas crianças não compreendiam o que era repassado e não aprendiam a nossa cultura”. Evidenciando assim como a Escola contribui na formação da identidade indígena das crianças. Para a C. P a chegada da escola foi um grande marco do território “nossos curumim, meus netos vão aprender agora as nossas histórias e cultura, lá na escola dos brancos eles não entendiam nada” (C, P 09/04/2019)

A escola hoje possui uma centralidade dentro da organização política e social da aldeia, apresentando-se como local de decisões e reuniões sobre os caminhos de continuidade da construção da identidade indígena. Conforme Antunes (2008) “Essa é uma realidade comum à comunidade Jenipapo Kanindé, onde as lideranças mais incisivas do local são formadas no curso de magistério, sendo que a maioria ocupa cargos de professores na Escola

de Ensino Diferenciado e cobra melhorias, além de fiscalizar o trabalho da SEDUC” (Antunes, 2008, p.91).

Outro destaque importante no território Jenipapo Kanindé foi a inauguração em 2010 do Museu Indígena Jenipapo Kanindé. O espaço cultural e étnico propicia o fortalecimento e guarda as memórias de lutas e conquistas do povo Jenipapo Kanindé. O espaço onde está localizado o museu pode ser entendido como um centro de decisões juntamente com a escola. Ele se localiza em umas das salas da pousada comunitária, abrangendo a exposição de objetos, fotografias, painéis e afins escolhidos para representar a cultura e memória do povo Jenipapo Kanindé.

O museu surge como uma ferramenta de reapropriação do lugar por parte dos indígenas, este assume um significado importante que reforça nos moradores o valor do pertencimento e a identidade étnica dos índios. Através dos objetos a história de luta e resistência os motiva aos próprios a continuar lutando por mais conquistas, além de apresentar aos visitantes, estudantes e pesquisadores as particularidades do povo Jenipapo Kanindé.

Os idealizadores do Museu tinham como objetivo a construção de um espaço que guardasse os saberes dos guardiões da memória. Por isso o museu aparece como instrumento de preservação da memória dos troncos velhos. Além de ser um mecanismo de divulgação do povo Jenipapo Kanindé aos índios e não-índios. O espaço também ocupa um importante papel educativo no processo de ensino das crianças da aldeia e das demais comunidades que não conhecem a história dos Jenipapos Kanindé.

Conforme Freitas (2015, p. 57) “O diálogo entre história local e história da comunidade se faz presente na exposição do museu, principalmente nos painéis históricos que abordam um pouco da história local”. Representando assim o potencial histórico-cultural que o museu tem em reafirmar seu papel no território.

A luta e as conquistas do povo Jenipapo Kanindé vêm das mobilizações e atuações da Associação das Mulheres Indígenas Jenipapo Kanindé (AMIJK), desde que a cacicagem foi repassada para Cacique Pequena, sendo a primeira cacique mulher do Brasil. A força e espírito de liderança feminina sempre foi algo presente na Lagoa da Encantada, incentivando assim a organização da associação nas conquistas passadas e futuras. A importância da mulher no território Jenipapo Kanindé remete ao seu papel de centralidade e estrutural desde o reconhecimento da etnia até as mais simples garantias. Como cita Antunes (2005, p. 104):

Pequena possui méritos pessoais que evidenciam sua escolha e permanência no cargo, afinal, paralelamente à sua representação política diante da sociedade nacional, a comunidade conquistou reconhecimento oficial, luz elétrica, casa de beneficiamento de mandioca, moradias de alvenaria, sistema de abastecimento de água, ônibus escolar, posto de saúde completo, gado leiteiro para nutrição de crianças e idosos, galpão de manufatura de peças de artesanato, construção de uma nova sede para a Escola Indígena. Outros projetos estão na iminência de se realizar, como a Pousada do Índio, onde os Jenipapo Kanindé serão capacitados para os serviços de hotelaria.

Nessa conjuntura de mobilizações, a mais recente conquista do povo Jenipapo Kanindé conseguiu foi à chegada da primeira escola de cinema indígena Jenipapo Kanindé, projeto voltado à juventude indígena e idealizado pela Associação das Mulheres Indígenas Jenipapo Kanindé. A escola é o espaço onde recebe as aulas destinadas aos adolescentes a partir dos 12 anos e o público é exclusivo da Aldeia Jenipapo Kanindé. “O Ceará terá a primeira escola profissionalizante de cinema para povos indígenas no Nordeste. A Escola de Cinema Indígena Jenipapo Kanindé foi idealizada pela Associação de Mulheres Indígenas Jenipapo Kanindé, e será inaugurada em 2 de agosto de 2018, na Escola Indígena da aldeia Lagoa Encantada, em Aquiraz”²¹ (G1 Ceará, 2018, não paginado).

A formação dos estudantes ocorre no período de 3 anos com aulas quinzenais durante os fins de semana. O projeto serve para contribuir na valorização da identidade étnica e contar a própria história do povo Jenipapo Kanindé. "Agora vamos aprender a registrar nossa própria história" (C. I, 2018). A Escola de Cinema Indígena conta com o apoio do Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Cultura, por meio do edital Escolas da Cultura.

O turismo comunitário é outra representatividade forte conquistada pelos indígenas Jenipapo Kanindé, desde os avanços e ameaças de empresários para a instalação de empreendimentos na Lagoa da Encantada, os indígenas se mobilizaram e organizaram para a instalação do turismo que beneficiasse e protegesse o território. Com a colaboração dos professores e estudantes da Universidade Federal do Ceará (UFC) foram desenvolvidos mapas etnográficos e a criação de trilhas para um roteiro turístico com as características e particularidades culturais do povo Jenipapo Kanindé possibilitando o apoio de empresas e órgãos e a parceria com a Rede Cearense de Turismo Comunitário – Rede Tucum desde 2007.

No site da Rede Tucum, apresenta-se os principais objetivos do turismo comunitário como aliado à sustentabilidade socioambiental, oferecendo serviços que proponham a interação entre povos e cultura, na perspectiva de beneficiar e proteger a

²¹Notícia divulgada pelo portal Globo no Estado do Ceará, no dia 28/07/2018.

comunidade na preservação dos seus costumes. A rede atua em comunidades pesqueiras, assentamentos e territórios indígenas.

A Rede Tucum atua no território Jenipapo Kanindé no sentido de contribuir na construção da identidade e na demarcação definitiva do território. Na Lagoa da Encantada, o turismo comunitário se opõe ao turismo massificado proposto pelos empresários que a todo custo tentaram e tentam invadir o território Jenipapo Kanindé. Conforme (Freitas, 2015, p. 84):

“Compreende-se o turismo como um demarcador de territórios – territórios emergentes de turismo – a partir da ideia de que, pressuposição minha, novas apropriações e significados são dados a este espaço, não compreendendo apenas como físico, mas também como lugar essencial para a reelaboração identitária, visto que, os seus modos de ser e fazer são mantidos, no sentido de reelaborados, vivenciados e perpetuados entre os membros do grupo étnicos nos seus espaços sagrados, dotados de significados, memória e história”

Eraldo Alves, conhecido como Preá, um dos filhos de cacique Pequena, é o responsável pela Pousada Comunitária da Rede Tucum no Jenipapo Kanindé e colabora nas recepções de professores/pesquisadores, estudantes e turistas que visitam o território. Também é responsável pelo Museu Indígena e na confecção do artesanato local junto com os demais indígenas.

Por tudo isso, as conquistas desde o reconhecimento do território despertam a necessidade da continuidade na luta e garantia dos direitos que regem a autonomia do povo indígena Jenipapo Kanindé. Liderados pelas lideranças locais, os então conhecidos na década de 1980 como os “cabeludos da encantada” assumem hoje um papel de protagonista na busca da construção da identidade indígena a partir das conquistas atingidas durante o ontem e o que vira amanhã: resistência e continuidade.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CONQUISTA DOS POVOS ORIGINÁRIOS

A Educação Escolar Indígena foi uma das conquistas mais importantes para os povos originários devido a necessidade de respeitar as singularidades dos indígenas e tentar desconstruir os “ataques” e tentativas dos europeus em desarticular os povos indígenas, não respeitando seus modos e crenças. Ao longo do tempo, o genocídio sofrido pelos indígenas e a catequização que lhes foram impostas, negar as particularidades que indígenas traziam consigo.

A cada passo de mobilização no âmbito educacional é essencial destacar as diferenças existentes e o reconhecimento que se faz necessário em uma sociedade preconceituosa que “agride” e desrespeita os povos originários. Se na história da colonização os índios foram submetidos a uma Educação que não era deles, cabe ao Estado hoje dá condições e suporte no oferecimento de uma Educação que interesse entenda às necessidades dos territórios indígenas, compreendendo os povos nativos os protagonistas do seu próprio modo de ensino educacional: intercultural, específico e bilingue, ou seja, um ensino que pudesse direcionar o seu olhar para as múltiplas culturas envolvidas às características próprias dos povos originários.

O presente capítulo discute a modalidade de ensino destinada aos indígenas, criada no intuito de respeitar as suas individualidades e características próprias. O capítulo traz o contexto das leis e avanços na área e o cenário nacional da educação diferenciada indígena desde as sucintas mobilizações na década de 70 até as reivindicações atuais. Além disso, o capítulo aborda as conquistas no território Jenipapo Kanindé, com a chegada da Escola Indígena Jenipapo Kanindé, na Lagoa da Encantada, em Aquiraz/CE.

3.1 A educação escolar indígena no ceará

É preciso, enaltecer as diferenças, entre a educação formal e a Educação Indígena, esta última está intimamente ligada e presente nas comunidades indígenas através da socialização de seus membros e na oralidade com saberes e conhecidos, como destaca Meliá (1999, p.12):

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

As relações que ocorrem nas aldeias são muito importantes para a manutenção de modos e costumes dos povos. O convívio familiar, a participação nas festas marcantes da Aldeia compreende um conjunto de fatores que ajudam a identidades de cada etnia a partir das suas particularidades. Ou seja, o conhecimento popular dos mais velhos na importância da Educação Indígena, como cita Munduruku (2000, p.92)

O conhecimento na sociedade indígena é dominado pelo mais velho. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre seu povo, sobre sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado.

Pode-se falar, como conceito da educação indígena, o que é apresentado pelo Parecer nº 14/99 (CNE, 1999, p. 4):

Designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. [...] toda a comunidade é responsável por fazer que as crianças se tornem membros sociais plenos

A Educação Escolar Indígena define-se como modalidade de ensino que recebe uma especificidade, um olhar diferente por parte dos órgãos governamentais. A modalidade está fundamentada no respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e a etnicidade. Garantindo proteger os povos através de leis e decretos que garantem a educação escolar indígena. De acordo com Luciano (2006, p.156):

A grande importância inicial da proposta de educação escolar indígena diferenciada, com sua educação intercultural e educação bilíngüe ou plurilíngüe, foi ter trazido ideias e propostas concretas que alimentaram o ânimo, a motivação e a esperança dos professores e das lideranças indígenas emergentes. As ideias serviram como valioso argumento para marcar posição política e uma razão necessária para capitanear o apoio dos povos e das comunidades indígenas em favor das lutas mais amplas do que aquelas que as emergentes organizações indígenas estavam desenhando e implementando, como a defesa da terra e a (re)valorização cultural. A proposta, portanto, ao lado de outras bandeiras de luta, como a defesa e a garantia da terra, a defesa do meio ambiente, o desenvolvimento sustentável e a saúde indígena diferenciada, alimentaram o repertório da agenda política interna e externa do movimento indígena contemporâneo.

O autor destaca a potencialidade da educação Escolar Indígena, no sentido de fortalecer os laços nos espaços indígenas através das ações que a Educação permite realizar. A Educação Escolar Indígena motiva e anima os indígenas a prosseguirem com seus ideais e propósitos, sem deixar as suas tradições.

Nessa perspectiva, vale salientar todos os processos educacionais inseridos na aldeia além da Educação mantida por instituições e profissionais do ensino. A Educação Indígena esteve inserida nos territórios antes da chegada da escola indígena, pela própria vivência e troca de experiências dentro dos territórios indígenas.

Na caminhada histórica e dos avanços da Educação Indígena até hoje, os processos educativos sempre tentaram e objetivavam trazer o índio à sociedade colonial, pois este era considerado selvagem. Desde a colonização, no século XVI, os colonizadores tentaram integrar os índios à sociedade colonial, estruturando e enraizando assim o a exclusão que a sociedade iria oferecer mais na frente através do preconceito e do não respeito aos povos originais.

A conjuntura das políticas públicas referentes a Educação Indígena sempre estiveram próximas e influenciadas pela religião, cristianismo no caso, e dos ideais humanitários e integracionistas ao longo da história do Brasil. A intenção sempre foi integrar os índios aos costumes e modos da sociedade, desde os motivos das missões jesuíticas, no propósito de catequizá-los e convertê-los como se fossem seres sem cultura e sem identidade própria. Zoia (2006, p. 3) destaca que “[...] Neste contexto, coube aos padres jesuítas o papel de realizar a catequização dos índios e promover a educação escolar em geral, tendo como objetivo principal a alfabetização e a transformação do índio brasileiro num cidadão português”

Desse modo, a escola é imposta para os povos indígenas através de ações missionárias por Jesuítas na chegada dos colonizadores, tendo como objetivos a conversão destes índios e a exploração deles para o uso da mão de obra. Um modelo de aprendizagem com a intenção de descaracterizar o processo cultural dos índios, favorecendo ações integracionistas. Conforme Luciano (2006, p.150), desde o período colonial, “ela foi promovida por missionários jesuítas, por delegação explícita da coroa portuguesa, e instituída por documentos oficiais, como as Cartas Régias e os Regimentos”, apresentando assim a Educação Indígena como mecanismo de aculturação dos povos indígenas no decorrer da formação social do Brasil.

Além disso, outros ficaram responsáveis pela Educação Indígena além dos jesuítas, a Coroa Portuguesa manteve parcerias inclusive com fazendeiros, sendo uma extensão da ação catequética. Estendendo-se aos tempos do Império a catequização e submissão dos povos originários aos moldes europeus de educação. Os objetivos eram que os indígenas atendessem aos interesses da metrópole portuguesa para facilitar a força de trabalho deles, prolongando por muito tempo essas estratégias até mesmo após a independência do

Brasil. Os integrantes das instituições religiosas foram os responsáveis pela tarefa de “conversão do índio”.

As escolas elaboradas nas aldeias adentraram os seus territórios com professores não-índios, eram auxiliados por indígenas que falassem a língua portuguesa para que o conhecimento europeu fosse repassado aos indígenas, usando a língua indígena somente para traduzir palavras para os europeus conseguir seus objetivos na transmissão dos saberes dos brancos. Com isso estaria este processo relacionado ao genocídio cultural, uma tentativa clara de destruir a cultura dos indígenas.

Esses modos e estratégias de ensino possibilitaram o dilaceramento dos aspectos sociais nos territórios indígenas. Como enfatiza Silva (2001, p.96), “quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os índios desprendessem as suas culturas e deixassem de serem índios”.

Esses modelos educacionais não valorizavam os conhecimentos dos povos indígenas, mas lhe implicavam em seguir outros saberes e conhecimentos, por isso Meliá (1979 apud SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 8) a denominou de educação não-indígena. Porém, mesmo contra os princípios da valorização dos povos indígenas, a educação oferecida foi a primeira experiência dos nativos com a escola. A educação não-indígena ainda se estendeu por muitos anos ferindo e agravando a identidade dos povos indígenas.

Com o ato institucional de 1834, as assembleias das províncias receberam a missão da continuidade das atividades catequéticas aos povos originários, reunindo-os em agrupamentos coloniais para facilitar a apropriação de suas terras. A necessidade de uma educação realmente indígena marca uma nova fase na construção dos povos nativos, ao longo da formação social do Brasil poucas mudanças foram significativas para alterar o cenário da educação escolar indígena. No século XX, a educação escolar indígena esteve na responsabilidade do recém-criado Ministério da Agricultura, obtendo um órgão para os referidos objetivos que era o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que passou por inúmeros ministérios até ser extinto na década de 1960.

Na constituição de 1934, a União começou a coordenar e orientar sobre as questões indígenas. Com isso a criação das escolas indígenas apresentou-se como mecanismo de incorporar/introduzir os indígenas à sociedade, ou seja, até a metade do século XX a educação oferecida aos povos originários tinha como objetivo a catequização desses povos para facilitar a exploração.

Somente nos meados dos anos 1970, com as entidades e organizações da sociedade civil se estruturando é que os movimentos indígenas tomam forma, procurando a mobilização para enfrentar e vencer o processo de integração do Estado Brasileiro tão presente a este período. Destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) no fortalecimento das políticas indigenistas.

Conforme Munduruku (2012, p.219):

“Foram tempos difíceis, pois imperava em nosso país o regime de exceção, preconizado pelos militares a partir de 1964. Naquela ocasião a política indigenista do Governo previa que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação e consequentemente, abrirem mão de suas identidades étnicas para tornarem-se apenas brasileiros. Essa política estava a serviço dos interesses nacionais de desenvolvimento e integração nacional que também escondia a intenção de explorar as riquezas presentes no solo e subsolo das terras tradicionalmente ocupadas por nosso povo”

Buscando os direitos e a demarcação territorial os povos originários se mobilizaram e estruturaram em busca dos seus direitos, entre as pautas de reivindicações estava o direito a uma Educação Escolar Indígena que fosse específica e diferenciada e atendesse aos anseios e desejos dos povos originários. Dessa forma, através das mobilizações dos povos indígenas, as primeiras conquistas começaram a surgir, entre elas na Constituição Federal de 1988 que garantia aos povos indígenas uma educação específica, intercultural e bilingue como forma de respeitar os modos e costumes dos índios. Outros decretos e leis surgem no intuito de tornar os indígenas protagonistas no processo educacional.

Segundo Luciano (2006, p.156)

A grande importância inicial da proposta de educação escolar indígena diferenciada com sua educação intercultural e educação bilíngue ou plurilíngue, foi ter trazido ideias e propostas concretas que alimentaram o ânimo, a motivação e a esperanças dos professores e das lideranças indígenas emergentes. As ideias serviram como valioso argumento para marcar posição política e uma razão necessária para capitanear o apoio dos povos e das comunidades indígenas em favor das lutas mais amplas do que aquelas que as emergentes organizações indígenas estavam desenhando e implementando, como a defesa da terra e a (re) valorização cultural.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura-se aos territórios indígenas nos artigos 231 e 232:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

De forma geral e ampla, a Constituição de 1988 apresentou-se como instrumento para que o governo pudesse oferecer políticas educacionais indígenas com maior presença e efetividade. Antes os povos originários estavam “presos” a uma educação que não os pertenciam, fazendo parte do processo de dominação dos europeus. Por meio dessas garantias por lei, a visão integracionista começou a ser desarticulada mesmo com os prejuízos já causados nos aspectos sociais dos territórios indígenas. Por isso, as políticas educacionais direcionadas à educação escolar indígena busca construir uma educação intercultural; pode-se observar este empenho com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que efetivou a pluralidade cultural como um dos temas transversais (MEC, 1997).

Conforme Meira (2016, p.18) “as definições presentes na Constituição Federal de 1988, como já mencionadas, proporcionaram uma mudança significativa na história da educação escolar indígena no Brasil”. Mostrando um novo patamar na conjuntura política indigenista, no intuito de aumentar as conquistas nos territórios indígenas, frente á todo processo de aniquilação cultural que já ocorreu. “A própria abertura política ocorrida no início de 1980 foi fruto da mobilização popular. Desse momento histórico nossos povos também participaram de diferentes formas, e ainda hoje continuam participando”. (MUNDURUKU; 2012, p.222)

Ao mesmo passo, o decreto de 4 de fevereiro de 1991, a Casa Civil sanciona ás secretarias de estados e municípios em aceitação do Ministério da Educação (MEC), á função de coordenar as ações relativas á Educação Indígena. Antes era de responsabilidade da Fundação Nacional do Índio – FUNAI (BRASIL, 1991a).

Na mesma perspectiva na Educação Escolar Indígena. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, no Artigo 78, estabelece:

“[...] o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às

informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Com a mesma demanda, o Referencial Curricular para Escolas Indígenas (RCNEI) criado pelo MEC, proporcionou a adequação das práticas pedagógicas através do suporte a professores indígenas e não-indígenas. Conforme o documento, o objetivo é assistencializar e oferecer subsídios para a elaboração de programas de Educação Escolar indígena que ajudem na construção da identidade indígena e atenda os anseios dos territórios indígenas levando em consideração a sua história dos seus antepassados. “O RCNEI/Indígena resulta de marcos históricos precisos: o estado atual das práticas e da discussão teórica sobre Educação Escolar Indígena e a recente inserção das escolas indígenas nos sistemas educacionais. Sua formulação não foi calcada e inspirada em uma única experiência concreta (RCNEI, 1998).

Outro avanço foi a Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999/CNE, que estabeleceu e findou Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas, reafirmando as conquistas dos povos originários na garantia de uma educação que atenda aos seus interesses e particularidades. As Diretrizes são voltadas para possibilitar nas escolas um ensino bilíngue e intercultural visando à valorização cultural dos povos indígenas. A resolução organizou a conjuntura política da Educação Escolar indígena desde a estrutura até o seu próprio funcionamento e possibilitando ordenamento jurídico próprio. Estabelece ao Estado se responsabilizar pela disponibilidade e execução das escolas indígenas com a contribuição dos municípios. Então, “aos Estados caberá a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por colaboração com seus municípios”(GRUPIONI, 2005).

No Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, a Educação Escolar Indígena aparece estruturada em três partes, desde a situação atual até a visão para o futuro quanto a oferta de serviços aos povos indígenas como objetivos e metas que venham a melhorar as propostas de universalização da oferta de programas educacionais presentes no documento incluindo todas as séries do ensino fundamental, reafirmando autonomia das escolas indígenas e a garantia da participação e inclusão das comunidades nas decisões referentes ao funcionamento das escolas.

Outro documento essencial e fundamental para os povos indígenas foi a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004. A Convenção 169 tem como público os povos tribais e indígenas, mas o objetivo fundamental para orientar esses

grupos é a consciência e reconhecimento de sua própria identidade no seu processo de construção.

De grande relevância e contribuição com reflexos no Brasil, a Declaração das Nações Unidas²² sobre os direitos dos povos indígenas de 2007 trouxe e amparou os direitos já conquistados. O documento foi um forte aliado no combate a toda opressão histórica sofrida pelos povos indígenas ao longo do tempo, na oportunidade o documento reforça o papel do Estado na garantia desses direitos e a extensão de políticas públicas necessárias aos povos originários desde a educação até o respeito a suas particularidades no respeito aos seus modos e costumes.

No ano de 2008 entrou em vigor a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008²³ que estabelecia o ensino obrigatório nas escolas de demais modalidades a temática sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Vale ressaltar que essa lei veio a reforçar a questão indígena fora dos seus territórios, trabalhando a identidade e valorização dos povos indígenas em outros espaços educacionais.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

No ano de 2013, o Ministério da Educação (MEC) colocou em evidência as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, documento que visa organizar orientações e normatizações na construção de uma Educação Escolar Indígena Diferenciada nas suas diferentes modalidades atendendo assim as todas os direitos já conquistados e reafirmando a continuidade das mobilizações. O documento é de extrema importância inclusive para a para a criação de planos de ação para a educação escolar indígena dos estados e dos municípios.

Nessa perspectiva, “a construção destas Diretrizes tem como um dos objetivos promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas” (DCNs 2013, p. 374). Mostrando assim a força dos povos indígenas na luta de Educação específica e intercultural.

²² Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/docs/indigenas/>>

²³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>
Acesso em 14/09/2019

O protagonismo indígena, refletido de modo significativo na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009, também é exemplificado no momento histórico em que, pela primeira vez, uma indígena assume a relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no CNE. É, então, no momento em que se busca a construção de uma relação mais respeitosa e promotora da justiça social por meio das práticas da educação escolar (DCN, 2013, p. 375).

As Diretrizes visam diretamente o protagonismo das escolas através do seu currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP) ferramentas importantes para a consolidação de uma educação voltada aos povos indígenas e com as suas características presentes nos moldes da construção dos programas educacionais. O texto afirma:

Os sistemas de ensino deverão, também, assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural (BRASIL, 2013. p.384).

A construção e desenvolvimento das Diretrizes indicam a relevância de se oferecer aos povos originários uma educação diferenciada e intercultural e que contribua no fortalecimento das etnias. Todo esse processo de conquista e protagonismo na Educação vem das lutas históricas que os povos indígenas assumiram na garantia de seus direitos enquanto um povo unido com suas particularidades e características próprias. As diretrizes somam-se as demais conquistas já adquiridas no campo da Educação Indígena, elas reforçam o direito à Educação Escolar Indígena diferenciada, mencionada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei no 10.172/2001, e pelo Decreto nº 6.861/2009, que discute e viabiliza a construção da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais, isto é, o então documento vem da embasamento para as conquistas e garantias para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena.

Para que a legislação seja seguida e obedecida, precisa-se fornecer condições para que as escolas atendas as expectativas dos povos indígenas e esteja pronta para recebê-los através de uma estrutura física adequada e com recursos didáticos que possibilitem a construção do conhecimento na visibilidade indígena, além de formar e capacitar os professores através de ações e projetos. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve estar de acordo com a realidade do território indígena, conciliando a interculturalidade, multilinguismo e as particularidades da comunidade. O povo indígena deve ser ouvido na construção do currículo para que ele seja protagonista na elaboração e execução do projeto.

Cabe citar o Plano Nacional de Educação (PNE) Gestão 2014-2024 aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que visa à organização da educação através das políticas públicas destinadas a execução dessas atividades com 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias a serem cumpridos e desenvolvidos nos próximos anos. Dentre isso, o PNE reconhece a importância da questão indígena dentro do campo de avanços necessários na Educação Escolar Indígena. No mesmo caminho a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) caminha no sentido de contribuir para a efetivação de políticas públicas no campo educacional indígena, como cita:

A BNCC, para garantir a educação escolar com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental, e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos povos indígenas, deve possibilitar currículos flexíveis e construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, ancorados em materiais didáticos específicos escritos na língua portuguesa e nas línguas indígenas. (MEC, 2016, p.37)

Com isso podemos perceber que com todas as conquistas já angariadas pelos povos originários através da Constituição de 1988, leis e decretos, ainda falta muito a se realizar para promover uma Educação Escolar Indígena de qualidade e que proporcione o fortalecimento das mobilizações nos territórios etnoeducacionais.

A história tem mostrado que não basta termos leis e discursos de boas intenções, são necessárias ações governamentais nas três esferas, garantindo a implementação de políticas públicas, capazes de romper com a situação de subordinação na qual se encontram a maioria das populações indígenas (BURATTO, 2007, p. 18).

De acordo com o Censo Escolar de 2018²⁴, o Brasil tem 3.345 escolas indígenas, com 255 mil estudantes e 22 mil professores. Refletindo a importância de valorizar os povos originários e contribuir para uma sociedade que respeite os indígenas e passem a não discriminá-los pelas suas diferenças e singularidades. É importante uma agenda de pautas que possam vir a construir uma cultura de paz e respeito aos povos indígenas.

No Ceará, a construção de garantia da Educação Escolar Indígena iniciou-se no final da década de 1990 com a mobilização e luta das etnias indígenas por uma educação de qualidade. Em poucos anos os avanços são consideráveis e importantes, onde muitas das escolas iniciaram de forma precária e sem infraestrutura, mas como destaca:

²⁴Dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=61751>

São inegáveis os avanços na garantia e promoção do direito à educação escolar indígena, específica, intercultural, diferenciada e de qualidade no Ceará. A maioria das escolas, que começaram debaixo de árvores, na casa de professor ou em galpões cedidos pelas comunidades, hoje possui infraestrutura adequada, por meio de uma política de construção iniciada em 2006. (Diário do Nordeste, 2018, Não Paginado)

O movimento de conquista é recente no estado do Ceará, sem apoio inicial de órgãos oficiais, os territórios indígenas vão se organizar nos próprios exemplos de outros territórios para emanar a luta pela a Educação Escolar Indígena, conforme Fonteles Filho (2003, p.16-17):

No Ceará, a Escola Indígena Diferenciada (EID) é um fenômeno muito recente, o que justifica somente agora é que estão sendo desenvolvidos estudos iniciais. Os Tremembé foram os primeiros a implantarem uma escola indígena na Comunidade da Praia, em 1991, sem qualquer apoio por parte da SEDUC ou da Secretaria de Educação do Município de Itarema, onde estão localizados, tendo conquistado somente em 1997 o reconhecimento e apoio oficial às suas lutas pela escola diferenciada.

A resolução nº 382/2003 dispõe obre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. O artigo inicial cita:

Art. 1º – Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento de escola indígena reconhecendo-lhe a condição de escola diferenciada, com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos e comunidades indígenas, à afirmação e à manutenção de sua diversidade étnica. (CEARÁ, 2003)

A resolução direciona para os povos nativos do Ceará o fortalecimento da construção da identidade indígena através de uma atenção mais adequada as especificidades nos territórios etnoeducacionais, onde a escola possua uma Educação que reconheça e respeite a diversidade étnica e cultural dos povos e valorize os saberes através de uma gestão participativa. Dentre os objetivos está o fortalecimento e a formação de cidadãos que venham a serem protagonistas nos territórios indígenas e fora deles.

As políticas públicas direcionadas ao oferecimento da Educação Escolar Indígena no Ceará receberam colaboração e influência do Plano de Ação Etnoeducacional do Território Potyrõ. O prezado documento visa o desenvolvimento e a institucionalização de uma educação voltada aos povos originários no Ceara, buscando respeitar as suas particularidades nos seus territórios, além de colaborar com os modos de ensino dos indígenas. O Plano de Ação do Território Etnoeducacional Potyrõ foi assumido através do Governo do Estado do Ceará em 22 de maio de 2014, com parcerias com a Secretaria de Educação do Estado do

Piauí, Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Caucaia e Maracanaú, FUNAI, comunidades indígenas e outros órgãos de apoio aos movimentos indígenas. Entre as ações e metas estipuladas, vale destacar a valorização e desenvolvimento do magistério no ensino específico e diferenciado, juntamente com o reconhecimento da profissão professor com programas que visem a formação continuada dos professores nos territórios indígenas. (SEDUC, 2014)

No Ceará, quem coordena e orienta a Educação Escolar Indígena é Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional/Educação Escolar Indígena (CODIN)²⁵, da Secretaria da Educação (SEDUC), responsável por articular e mobilizar os territórios indígenas no âmbito educacional. Existem até 2019, 39 (trinta e nove) escolas estaduais, 4 (quatro) escolas municipais nos municípios de Maracanaú e Caucaia, além de uma creche localizada em Itapipoca. As escolas estaduais estão distribuídas em 16 (dezesesseis) municípios: Acaraú, Aquiraz, Aratuba, Canindé, Caucaia, Crateús, Itapipoca, Itarema, Maracanaú, Monsenhor Tabosa, Novo Oriente, Pacatuba, Poranga, São Benedito, Tamboril e Quiterianópolis. Em 2019, existiam 7.186 alunos matriculados²⁶, desde Educação Infantil, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3.2 Escola indígena jenipapo kanindé no contexto atual da educação escolar indígena

A garantia da Educação Escolar Indígena no território Jenipapo Kanindé é marcada por luta e mobilizações motivadas pelas lideranças locais. O sonho da construção de uma escola voltada aos modos e costumes do povo Jenipapo Kanindé motivou as lideranças terem o acesso a um ensino específico e voltado para as necessidades da comunidade.

A escola assume um papel importante, além da afetividade, esta é um elo entre território e povo Jenipapo Kanindé, uma relação dupla de reconhecimento e importância. “Não teria educação indígena se não tivesse a conquista pela terra indígena e a luta pela mãe terra e vice-versa” (J. A. 19/06/2019)

Antes da inauguração da escola, a educação escolar já existia, mas numa condição não-indígena, mesmo no início do processo de reconhecimento da terra. Enquanto isso os estudantes ao longo do tempo foram obrigados a estudar na escola da comunidade vizinha, na Praia do Iguape. Lá sofriam preconceitos, por serem indígenas. A chegada da escola serviu de

²⁵ A CODIN possui 2 (duas células): Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (Cedia) e a Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-raciais – CECIQ

²⁶ Dados disponíveis em < <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-escolar-indigena/> >

marcona reafirmação do direito a educação, livres agora de uma série de preconceitos, como cita a reportagem do Diário do Nordeste.

Estudar em escola de "branco" tinha um preço para os índios da etnia Jenipapo Kanindé, da Lagoa da Encantada, em Aquiraz. Chamados de fedorentos, preguiçosos, entre outros adjetivos, precisaram ser fortes para enfrentar a discriminação dos colegas e até de alguns professores (Diário do Nordeste, 2018, Não Paginado).

Mas antes da chegada da escola, existiram alguns encontros que aconteciam debaixo das mangueiras do Tio Odorico, um dos espaços sagrados da Aldeia, exatamente por abrigar na época as primeiras mobilizações e reuniões do povo Jenipapo Kanindé e abrigar as aulas da escola, mesmo não sendo uma educação formal. Tio Odorico foi o primeiro cacique do território, as mangueiras constituíam as paisagens e alimentava a construção do conhecimento.

Os primeiros contatos com a Educação Escolar nascem para que os povos pudessem fortalecer a sua identidade e lutassem por um espaço com infraestrutura adequada e que pudesse abrigar a escola. No entanto, as primeiras experiências educacionais mesmo não formais que ocorreram debaixo das mangueiras do Tio Odorico evidenciavam o quanto o território contribuiu para o ensino, e ao mesmo tempo como o ensino contribuiu. Foi o contato mais próximo com a natureza que fortaleceu e colaborou para o povo Jenipapo Kanindé reconhecer a sua importância na luta pelo território.

Nas mangueiras do Tio Odorico existiam 3 (três) professores eram eles: Dona do Céu, nativa da comunidade vizinha e residente do vilarejo de Trairussu, Francisco Célio Soares e Francisco de Assis Soares, ambos residentes do território Jenipapo Kanindé. Estes foram os percussores do ensino na comunidade indígena, iniciando antes mesmo de terem uma estrutura física.

Em seguida a escola é abrigada através de uma retomada em um prédio construído por Socorro Gurgel e Vitor Gurgel para a Associação Ocira Gurgel, a partir daí as aulas passam a ocorrer neste espaço que atualmente abriga o Museu Indígena e a Pousada Indígena Jenipapo Kanindé. Na ocasião até antes de 2000 os professores eram não indígenas e ensinavam de modo muito semelhante à Educação dos brancos para as turmas até o Ensino Fundamental II, os professores eram oriundos da Prefeitura Municipal de Aquiraz que coordenava a Educação local desde 1998. Os demais estudantes de outras turmas, precisavam se deslocar a pé cerca de 6 (seis) quilômetros até a comunidade do Iguape, visto que não existia um transporte escolar para realizar o trajeto dos estudantes.

A partir de 2001 com a chegada do magistério indígena através do projeto Misi-Pitakajá (Magistério Indígena Superior Intercultural dos povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo Kanindé e Anace) que possibilitava o pedagógico e o nível médio, o ensino passou a ser dirigido majoritariamente pelos professores indígenas do próprio território, iniciando assim de fato uma Educação Escolar Diferenciada²⁷.

No início alguns professores que já detinham um pouco de conhecimento davam aula debaixo das mangueiras do “tio Odorico” porque como não tinha um local, depois conseguimos uma retomada na associação Ocira Gurgel e a prefeitura mandava os professores. Eram professores “brancos” que vinham de outras comunidades, né? Da comunidade do Iguape pra poder lecionar aqui na aldeia. Aí depois que a gente fez a ocupação do prédio que foi em 2000, 2001, quando a gente se organizou, aí o Estado realmente resolveu assumir a Educação Escolar Indígena. Aí a gente adentrou o prédio e os professores não indígenas foram relocados para outras comunidades. Até 2006 o censo escolar foi pela prefeitura de Aquiraz (J. A. Entrevista concedida a Kayro Rocha, Aldeia Jenipapo Kanindé, 19/08/2019).

A Escola Indígena Jenipapo Kanindé foi então reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará (CEC), com o ato de criação de nº 25.970, no dia 31/07/2000. Com o censo escolar sendo regido pelo município desde 2002, e com o Governo do Estado do Ceará reconhecendo o seu papel na Educação Escolar Indígena a partir de 2000, a Escola e as lideranças se veem na necessidade de transferirem o seu censo para o Estado, para serem beneficiados com a construção de um prédio voltado exclusivamente para a Escola Indígena Jenipapo Kanindé. Com a transferência, em 2006 o censo escolar passou a ser informado pela Rede Estadual de Educação e, posteriormente, o anúncio da obra, o grande marco para o povo Jenipapo Kanindé.

Em 2009 é inaugurada a Escola Indígena Jenipapo Kanindé (FIGURA 2), o prédio foi no formato de um cocar onde presume as características dos povos indígenas evidenciadas desde o instrumento de luta até as possibilidades no ensino diferenciado e intercultural que colabora na identidade indígena dos estudantes. A escola possui na estrutura física: 4 (quatro) salas de aula, 1 (uma) sala de leitura, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) diretoria, 4 (quatro) banheiros femininos e masculinos, 2 (dois) banheiros para funcionário masculino e feminino, 1 (um) pátio escolar, 1 (uma) cantina, 1 (uma) cozinha, 1 (um) parquinho e a última conquista que foi a quadra poliesportiva inaugurada em 2017.

²⁷ Informação retirada do Histórico do Projeto Político Pedagógico

Figura 3 – Parte externa da Escola Indígena Jenipapo Kanindé



Fonte: elaborado pelo autor

As salas de aula e outros espaços da Escola Indígena Jenipapo Kanindé são nomeadas com os nomes de pessoas que marcaram e contribuíram para o movimento de luta da Aldeia Jenipapo Kanindé, como sala tia Nedina, Sala tio Odorico (FIGURA 3) Sala mãe Carmo, sala Biluquinha, sala tia Nem, Sala tio Luiz Galo e sala seu Chiquinho. Esses espaços educacionais nomeados com lideranças locais evidenciam a importância de valorização e reconhecimento dos troncos velhos dos Jenipapo Kanindé.

Figura 4 – Vista externa da Sala da Tia Nedina e Tio Odorico



Fonte: elaborado pelo autor

Nas questões administrativas a escola conta com uma unidade executora Jenipapo Kanindé representada por professores, estudantes, funcionários, pais de estudantes e membros da comunidade escolar. A escola durante o tempo vai conquistando seu quadro de funcionários, em 2010 foi contemplada com 4 (quatro) vigilantes e posteriormente renovando os contratos de merendeira e auxiliar de serviços gerais. Neste período somente o professor de Educação Física era não-indígena, mas a partir de 2018 passa a vigorar a quantidade de 11 (onze) professores indígenas, residentes da Terra Indígena Jenipapo Kanindé. Compõe também o quadro de funcionários: 1 (um) regente de multimeios na sala de leitura, 1 (uma) secretária, 1 (uma) diretora, 1 (uma) Professora Coordenadora Escolar (PCE), 1 (um) financeiro e 1 (uma) merendeira.

A escola possui o Projeto Político Pedagógico (PPP) sendo o primeiro regido em 2002 sendo elaborado, com o apoio de técnicos da CREDE (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação). A cada ano o documento é revisto de acordo com as necessidades locais. “O PPP é a cara da escola, então precisa ser visto a cada ano, para ver se mudou algo na comunidade. As vezes o que foi feito há 3 (três) anos atrás precisa ser revisto de acordo com o que a comunidade está precisando e vivendo” (J. A, diretora, 19/06/2019).

Conforme entrevista realizada com a diretora da Escola Indígena Jenipapo Kanindé, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é construído em parceria com a comunidade escolar na Semana Pedagógica no início de cada ano letivo, envolvendo estudantes, pais, funcionários, professores e gestão escolar, havendo um engajamento significativo dos estudantes que atentam e trazem as demandas necessárias conforme a visão destes.

Na escola funciona as series desde a Educação Infantil até as series finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), e o EJA Médio (Educação de jovens e adultos) porém em 2019 e 2016 não houve o funcionamento dessa modalidade devido a pouca quantidade de estudantes. Atualmente na escola estão matriculados 63 estudantes²⁸, no quadro 1 acompanhamos a comparação do número de matrículas ao decorrer dos anos desde o ano letivo de 2016. No quadro conseguimos observar um acréscimo no ano de 2017 decorrentes dos estudantes matriculados no EJA, já nos anos seguintes houve uma redução devido alguns estudantes que se transferiram para outras escolas e pela não presença do EJA, no caso do ano de 2019.

²⁸Dados obtidos através da SEDUC e pela Secretaria da Escola

Quadro 2 – Matrículas e turmas desde 2016 na Escola Indígena Jenipapo Kanindé

ANO	QUANTIDADE DE ESTUDANTES	TOTAL DE TURMAS
2016	60 estudantes	8
2017	84 estudantes	9
2018	68 estudantes	9
2019	63 estudantes	8

Fonte: Kayro Rocha Galdino (2020), a partir dos dados da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e SIGE Escola.Org.: Galdino, K. R.

Em 2019 nas series do Ensino Fundamental II (6° ao 9° ano) estão matriculados 20 estudantes, com 90% de comparecimento, e somente uma estudante é não indígena, mas os demais estudantes são todos indígenas e residentes da Terra Indígena Jenipapo Kanindé. O Ensino Fundamental II é no período da tarde e a Educação Infantil e Ensino Fundamental I (até o 1° ano) é pelo período da manhã²⁹.

Uma das desafios pedagógicos da escola, segundo a diretora, Juliana Alves, é a escassez de material didático direcionada (o) aos povos indígenas e em particular ao território Jenipapo Kanindé, da Lagoa da Encantada. “Queria ver as histórias do meu povo em uma cartilha e os estudantes ter acesso a esse material” (J. A. diretora, 19/06/2019). Essa é presente não somente nesta escola, mas nas demais escolas indígenas do Estado. Necessita-se uma maior articulação e visibilidade dos povos indígenas quanto a produção de material didático que colabore e construa a identidade indígena dos estudantes para que estes se reconheçam onde estes estão inseridos. Entre as produções já realizadas está a confecção do Inventário: Encantos da Mata, inventário da fauna e flora do território Jenipapo Kanindé, a produção foi idealizada em parceria com a Associação para Desenvolvimento Local co-produzido.

São muitas as contribuições que a Escola Indígena Jenipapo Kanindé trouxe ao território. A escola funciona além de um centro educativo, como um lugar voltado para a tomada de decisões e encontros de lideranças acerca das mobilizações pertinentes na pauta de lutas. Ou seja, desde 2009, quando foi inaugurada, a escola exerce um papel de centralidade e de referencial para o território Jenipapo Kanindé. É através dessas garantias que se tornou possível a vigência da Educação Escolar Indígena no território, sendo no cotidiano da escola a dinamização do ensino e a construção do conhecimento pautado na diversidade étnica-racial.

²⁹Entrevista de trabalho de campo realizada em 19/06/2019, na Escola Indígena Jenipapo Kanindé.

4 A GEOGRAFIA NA COMPREENSÃO DO TERRITÓRIO: “NOSSA ALDEIA”

O ensino de Geografia na Escola Indígena Jenipapo Kanindé é um dos fortes aliados no território para a identidade indígena e fortalecimento dos laços de pertencimento entre os indígenas. Com isso buscamos compreender como a Geografia conduz este caminho de construção e possibilita as diversas estratégias de ensino-aprendizagem em território indígena.

É no cotidiano dos estudantes que a Geografia consegue se estender e possibilitar aos sujeitos a exploração do território envolvendo-os como protagonistas na construção do conhecimento geográfico. São nas observações realizadas pelos estudantes fora da escola que eles compreenderão o que a Geografia ensina e constrói. Os professores indígenas atuam diretamente neste processo de valorização do território através das metodologias utilizadas no propósito de tornar o ensino significativo.

Por tudo isso, o presente capítulo visa discutir como o ensino de Geografia constrói e fortalece a relação dos estudantes com o território partindo da sala de aula, além de entendermos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) influencia e atua para que as diretrizes e metas do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas consiga contribuir para que o ensino de Geografia proporcione a construção do saber geográfico no território Jenipapo Kanindé.

4.1 A educação geográfica e o cotidiano na lagoa da encantada

A geografia foi presente nos territórios indígenas, colaborando e direcionado um olhar de observação para os sujeitos. Desde a troca de saberes entre mais velhos e novos até aos processos de educativos presentes nas comunidades indígenas A educação geográfica estava conciliada aos atos de produção artesanal, cultural e social nas inúmeras comunidades dos povos nativos.

A Educação Geográfica na Escola Indígena Jenipapo Kanindé é importante para entendermos como o território se dinamizam e como as relações do cotidiano são essenciais para compreender as contribuições da Geografia, partindo da relação homem-espaco. Conforme Callai (2017, p.83) “a educação geográfica pode se estabelecer como um dos caminhos para estudar geografia de modo que oportunize aos estudantes construir as bases de conteúdos para interpretação do mundo”.

Com isso, o MEC (2005, p.126) comenta sobre a Educação Geográfica:

A geografia permite, assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê – as paisagens; o que se sente e com que a pessoa se identifica – os lugares; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura – os territórios.

Na mesma possibilidade, a Educação Geográfica apresenta como possibilidade para formar a cidadania partir do olhar crítico do estudante. Conforme Callai(2017, p.84) “a educação geográfica pode ser um caminho para a educação cidadã, com a sustentação de que o ensino de geografia vai além de transmitir informações e pode assim estabelecer os caminhos para pensar a espacialidade dos sujeitos”.

A geografia enquanto disciplina escolar deve possibilitar ao estudante a compreensão do seu papel no mundo e que possa dialogar consigo, gerando o conhecimento a partir do saber e das experiências que os estudantes já possuem. Como cita Vlach(2002, p.45) “Assim, a Geografia poderá contribuir para o entendimento e intervenção na realidade concreta, construída e (re) construída pelos sujeitos históricos”.

A Educação Geográfica supera o tradicionalismo enraizado na própria disciplina da Geografia, mas apresenta como uma ciência de múltiplas possibilidades que oferecem ao estudante a capacidade de entender o mundo como ele é. Logo, compreendendo as mudanças e dinâmicas que vão ocorrendo ao longo do tempo, como cita Callai (2011, p.18):

Refletir sobre a escola, ensino e conteúdo curricular escolar reporta a reconhecer que a configuração do mundo atual na sociedade da informação apresenta novas formas de compreender os tempos e os espaços sob o signo da globalização e requer, portanto, novas formas de considerar o ensino da Geografia.

A Geografia está presente no cotidiano na Lagoa da Encantada, desde as simples atividades á grandes mobilizações de luta no território. Entendendo a dinamicidade que o espaço geográfico assume a partir das relações geradas no território. Como cita Vlach (2002, p.44) “O ensino de Geografia possibilita ao aluno a compreensão da realidade, entendendo que esta é uma construção social sobre a natureza; uma construção internamente diferenciada, não podendo essa diferenciação interna ser mascarada.

Os estudantes possuem a grandeza de compreender e fazer uma leitura do território Jenipapo Kanindé e quais as particularidades estão inseridas nele a partir do ensino da Geografia, enquanto ciência de construção e observação. Conforme Callai (2005, p. 225):

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo.

Neste caminho, deve-se entender e considerar a “bagagem” que a criança já traz, ou seja, validar as experiências que esta possui durante a construção do seu conhecimento e fazendo-a reconhecer como protagonista no processo. As observações são de grande importância para absolver o que a geografia nos possibilita. A geografia ganha uma notoriedade como uma disciplina de contribuição para a vida dos estudantes, pois, eles estão em constante contato com temáticas da geografia como meio ambiente e cultura. Além da interdisciplinaridade existente na compreensão de outras temáticas presentes no território.

Desse modo, o estudante cria a capacidade de pensar o espaço. Mas para isso, é fundamental aprender a ler o espaço, “que significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido” (CASTELAR; 2000, p. 30). E inserida no território indígena este processo de ler, observar e descrever o espaço possibilita ao estudante a se articular, reconhecendo lugares e identificando paisagens através de sua função de sujeito. Conforme Callai (2011, p.15):

[...] procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdo. [...] procurar construir as ferramentas teóricas para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais.

Vale destacar, que conforme Castro Giovanni (2007, p. 43) é importante e essencial a pertinente reflexão sobre “o que é e o que deve ser a ciência geográfica, não somente como ciência, mas também como prática escolar, prática de vida, prática que os alunos (nós!) praticam (os)!”.

Compreende-se a importância da Educação Geográfica nos territórios indígenas como uma ferramenta que visa preservar os modos e costumes enraizados nos povos indígenas como meio de superar as perdas provocadas durante a invasão no Brasil Colonial. Assim categorias da Geografia como: lugar, paisagem e território são fundamentais na construção do conhecimento e da alfabetização geográfica a partir da realidade e do cotidiano do estudante inseridos nas dinâmicas do espaço geográfico. Em relação a esses conceitos e categorias geográficas, Santos (1991, p.61) afirma que “Tanto a paisagem quanto o espaço resultam de movimentos superficiais e de fundo da sociedade, uma realidade de funcionamento unitário, um mosaico de relações, de formas, funções e sentidos”.

O estudo da paisagem está intimamente presente na teoria e na prática dos estudantes, que podem no cotidiano observar paisagens e fomentar o seu conhecimento. Cosgrove (1998, p.98) alerta que “a paisagem sempre esteve intimamente ligada, na geografia humana, com a cultura, com a ideia de formas visíveis sobre a superfície da terra e com a sua composição”.

Nesta perspectiva, Cosgrove (1998, p.104) comenta sobre os conceitos de paisagem e símbolo, onde afirma que “para compreender as expressões impressas por uma cultura em sua paisagem, necessitamos de um conhecimento da ‘linguagem’ empregada: os símbolos e seu significado nessa cultura” de modo que “os valores culturais que elas [as paisagens] celebram precisam ser ativamente reproduzidos para continuar a ter significados”

Desse modo, a própria localização da Escola Indígena Jenipapo Kanindé possibilita aos estudantes do Ensino Fundamental II se aproximarem da Geografia através do olhar atento as paisagens, aos lugares e as marcas que o território traz. A vista (Figura 3) de dentro da sala contempla esses conceitos da Geografia. A presença do verde e dos morros que cortam o território Jenipapo Kanindé constrói uma relação estudante-Natureza. Neste sentido, a aula torna-se viva e atraente ao ser uma própria aula de campo dentro do próprio espaço físico da sala de aula, sem muros e grades, o estudante tem a facilidade de observar a Geografia ao seu redor como ela é.

Figura 5 – Vista da sala do 8º e 9º ano



Fonte: elaborado pelo autor

É no cotidiano que os estudantes irão reafirmar a sua identidade indígena pelo contato direto com o território, que pode ser colaborado pelo ensino de Geografia. A Educação Geográfica na Escola Indígena permite aos estudantes e aos professores, serem protagonistas do processo educativos, quando estes conseguem enxergar o seu papel e função no espaço geográfico nos territórios indígenas, por lutas e mobilizações na demarcação do território.

No território alguns lugares são representativos e assumem um papel de importância no reconhecimento e no pertencimento territorial. A constante presença desses estudantes nesses lugares no propõe a Educação Geografia um valor mais significativo e atuante no território. Lugares, como a Lagoa da Encantada, (Figura 5) o Morro do Urubu, (Figura 6) casa da Cacique Pequena, (Figura 7) mangueiras do Tio Odorico, (Figura 8) Museu Indígena Jenipapo Kanindé (Figura 9) e a própria Escola Indígena Jenipapo Kanindé (Figura 10) são reconhecidas pelos estudantes como lugares importantes e “vivos” dentro do território Jenipapo Kanindé. Os estudantes demonstraram este afeto através das atividades realizadas, das observações durante o Estágio Supervisionado e durante a convivência. São os lugares com os quais os estudantes sempre estão em contato.

Figura 6 – Lagoa da Encantada



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 7 – Morro do Urubu



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 8 – Casa da Cacique Pequena



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 9 – Mangueiras do Tio Odorico



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 10 – Museu Indígena JK



Fonte: Índio JK (2019)

Figura 11 – Escola Indígena JK



Fonte: elaborado pelo autor

Esses são lugares que os estudantes têm presente afetividade no território. Isso se evidencia nas atividades propostas em sala de aula e nos questionários de trabalho de campo. Os estudantes demonstram que levam suas experiências para o interior da sala de aula, dinamizando assim a Educação Geográfica e assumindo a sua importância.

Em uma das atividades propostas durante a construção da pesquisa, aos estudantes do 8º e 9º do Ensino Fundamental II³⁰, eles deveriam demonstrar através de desenho/representação que pudesse identificar os principais lugares do território segundo a visão deles.

³⁰Atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado I, no dia 10/04/2019.

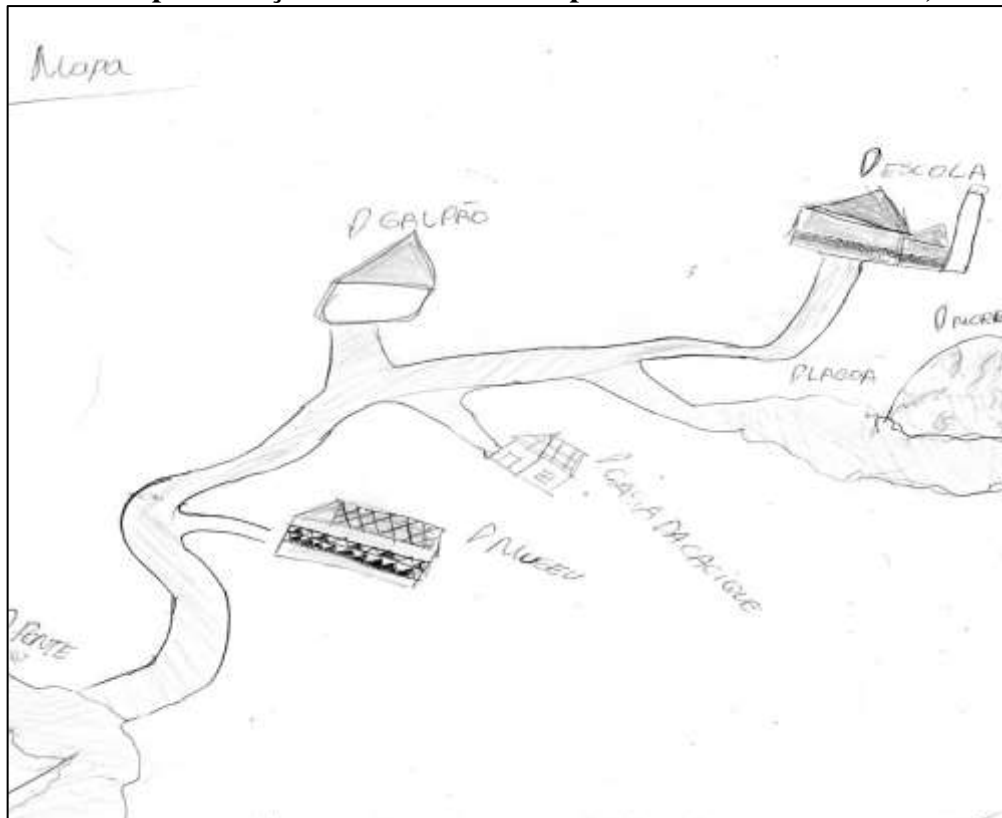
“As representações que transcrevem as imagens diárias de um espaço percebido por diferentes olhares irão apresentar o experiência do no lugar, onde ele se mostrará como é, em um misto de construções temporais, concretas e simbólicas” (SIMIELLI, 1999).

Com isso nos atentamos, á definição de mapa mental e sua importância neste processo de identificação dos sujeitos no espaço. De acordo com Kozel (2007, p.121).

As representações provenientes das imagens mentais não existem dissociadas do processo de leitura que se faz do mundo. E nesse aspecto os mapas mentais são considerados uma representação do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e intencionalidades. Essa multiplicidade de sentidos que um mesmo “lugar” contém para seus moradores e visitantes está ligada, sobretudo ao que se denomina de imaginação criadora, função cognitiva que ressalta a fabulação como vetor a partir do qual todo ser humano conhece o mundo que habita. O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente, é um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação.

Uma das estudantes em sua atividade desenhou um mapa (Figura 11) e colocou como referencias principais a Escola, o morro, a Lagoa, o museu e também a casa da Cacique, evidenciando assim a noção e consciência que os estudantes possuem sobre a liderança da Cacique Pequena para o povo Jenipapo Kanindé.

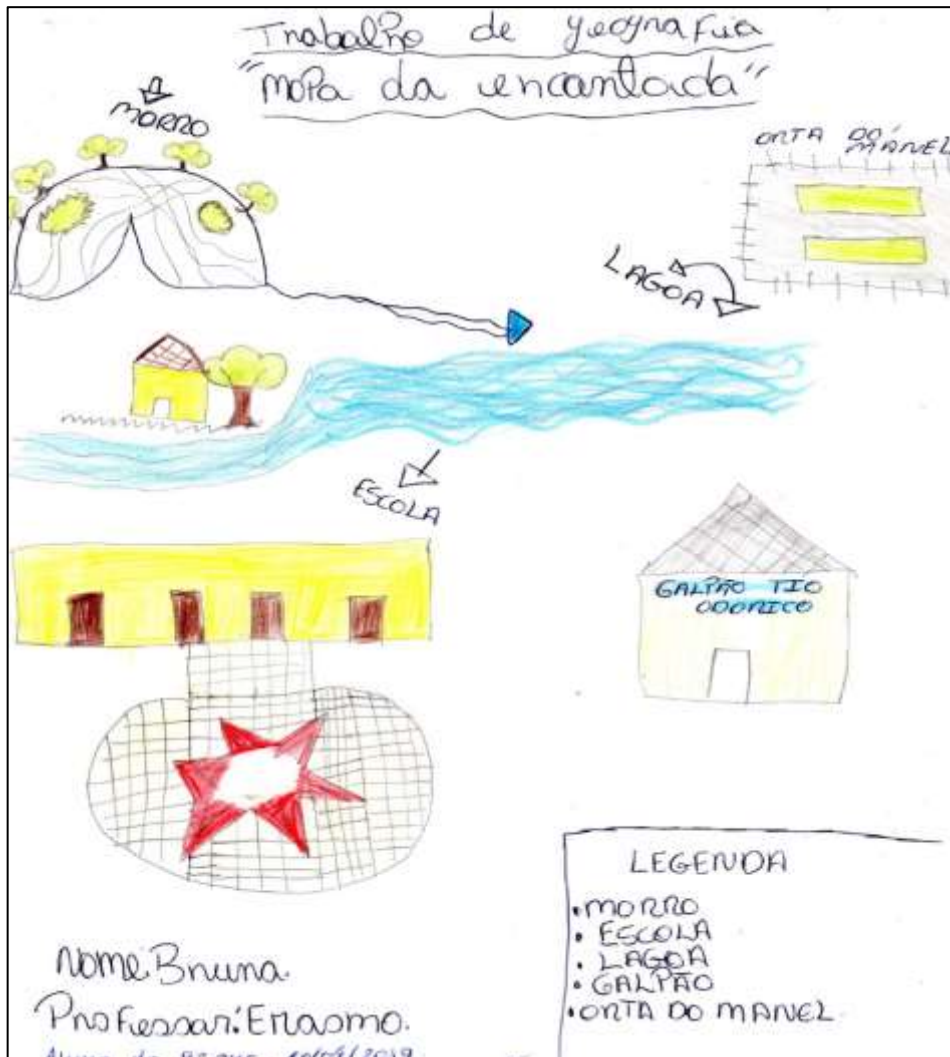
Figura 12 – Representação do território feita pelo estudante M. G. S. M, do 8º ano



Fonte: elaborado pelo autor

Em outra representação espacial realizada pela estudante B.S identificamos uma centralidade e destaque para a Escola Indígena Jenipapo Kanindé (Figura 12). A estudante detalha a estrutura da escola na representação, identificando a importância do espaço educativo para o território.

Figura 13 – Representação do território feito pela estudante B. S do 8º ano



Fonte: elaborado pelo autor

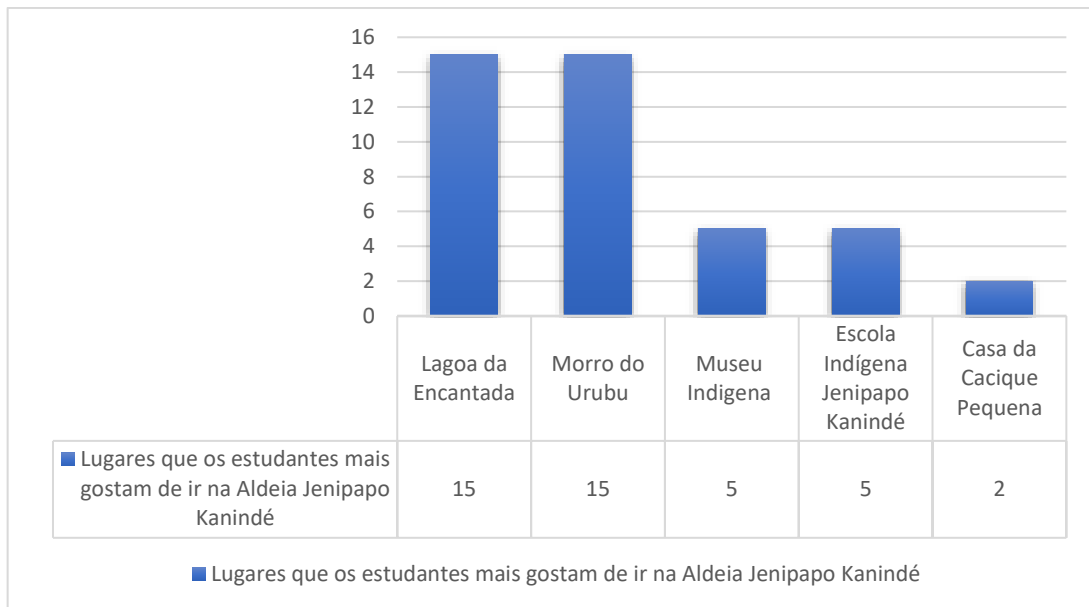
Assim, percebemos que os estudantes compreendem a escola como uma centralidade política do povo Jenipapo Kanindé ao destacarem suas representações do território, entendendo a escola como espaço geográfico. A escola possui o poder de decisão, visto que nela se organizam as lutas e mobilizações do território.

Conseguimos também perceber na representação da estudante o reflexo do seu olhar no cotidiano da aldeia, onde ela representa lugares como a horta do “Manel” e o galpão do Tio Odorico, ou seja, as atividades dos indígenas, como a prática da agricultura como

umas das atividades de subsistência dos moradores, além da pesca e artesanato. Os Jenipapo Kanindé diariamente cuidam e realizam o trabalho nas roças, já que muitos sobrevivem do cultivo e da venda de verduras, legumes e hortaliças nas comunidades vizinhas. Nos roçados e hortas, os agricultores produzem os alimentos básicos para a subsistência e venda destacando-se a mandioca, o feijão, o jerimum, milho, macaxeira, cheiro verde e outros. Compreendemos que a estudante com o seu olhar crítico e atento consegue através da Educação Geográfica e de suas próprias experiências, perceber como os lugares se comportam e influenciam nas dinâmicas no território.

Quando perguntamos aos estudantes, quais os lugares que eles mais gostam de ir na Aldeia Jenipapo Kanindé, obtemos como respostas os lugares já destacados e evidenciados nas representações espaciais, como observamos no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Lugares que os estudantes do Ensino Fundamental II da Escola Indígena Jenipapo Kanindé (6º ao 9º ano) mais gostam de ir na Aldeia Jenipapo Kanindé³¹



Fonte: elaborado pelo autor

Com a leitura do gráfico podemos verificar quais lugares os estudantes mais costumam estar no território. Dos 17 (dezessete) estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) a maioria disse gostar de ir à Lagoa da Encantada e ao Morro do Urubu, reforçando a ideia de pertencimento presente nos estudantes e a representatividade que esses lugares assumem no cotidiano. Como já identificados nas representações, esses lugares são

³¹Resultados obtidos através de questionário aplicado no dia 19/06/2019 com os estudantes do Ensino Fundamental II

importantes e significativos para os estudantes apresentando a relação que eles assumem com a natureza e com o valor histórico-cultural, considerados também como símbolos do povo Jenipapo Kanindé. “O lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, experiência do” (CAVALCANTI, 2010b, p. 89). O lugar é um dos principais conceitos da Geografia e está no cotidiano dos estudantes representado sob olhares individuais. “A forma dos lugares, expressa pelas paisagens, tem aspectos culturais e subjetivos: uma dimensão estética, uma dimensão afetiva, que tem a ver com a identificação emocional das pessoas com esses lugares. O aspecto afetivo remete à noção de privacidade, de permissão, de território” (CAVALCANTI, 2002, p. 60).

Vale destacar os outros lugares como o Museu Indígena, a Escola Indígena e a Casa da Cacique Pequena. O museu para os estudantes reforça um papel importante no contexto das memórias do povo, resguardando a história de luta e mobilização no território, além dos traços culturais e artísticos presente na comunidade indígena.

A escola como já citada e escolhida por alguns estudantes como lugar que gostam de ir assume além da função educativa, coloca-se como o coração da vida no lugar, onde todos os membros se integram e vão construindo o cotidiano com os aprendizados e participação coletiva. A casa da Cacique Pequena sendo citada por 2 (dois) estudantes demonstra o reconhecimento da importância da liderança que Maria de Lurdes da Conceição Alves (Cacique Pequena) assume na construção do território Jenipapo Kanindé, desde o reconhecimento da Terra Indígena até as lutas atuais. Os estudantes reconhecem que não há Educação Indígena sem a garantia do território, a mãe terra para os povos originários.

Raffestin (1993) foi um dos primeiros a trabalhar o conceito de território, e a sua compreensão no espaço e aos demais conceitos da Geografia:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao o território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator “territorializa” o espaço (RAFFESTIN., 1993, p. 143)

Com isso, ao destacarem nos desenhos e nos questionários, os lugares significativos do território, fica nítido a relação estudante e lugar, o estudante representa e cita esses lugares de acordo com as suas experiências e vivências no território, sendo sujeitos ativos no espaço.

Refletindo diante dos dados obtidos nos questionário (Gráfico 1) e das representações espaciais podemos compreender as vivências que os estudantes possuem

através do seu contato direto com o território, fundamentais para o ensino de Geografia, colocando em evidência a prática e a teoria: A Geografia científica e a geografia do lugar. Neste sentido destacamos que o “lugar é entendido como o espaço da vida de cada um, onde estão as referências pessoais” (KAERCHER; 1999, p. 168)

Por conseguinte, Cavalcanti (2006) nos orienta acerca da importância, mesmo que não tão suficiente, para os professores de Geografia, de entender a “bagagem” que o estudante traz consigo a “cultura geográfica”. Será no cotidiano a oportunidade para a construção do conhecimento geográfico. Assim, a Educação Geográfica nos territórios indígenas deve considerar as experiências diárias vividas pelos estudantes, entendendo o protagonismo que estes assumem dentro da escola e, para que o ensino de Geografia possa contribuir na construção deste conhecimento.

4.2 Os referenciais curriculares para o ensino de geografia

A Geografia tem muito a contribuir nos territórios dos povos originários através das relações sociedade-natureza, cartografia e dos modos de vida dos povos indígenas, mas cada povo se difere da sua relação com o espaço geográfico, cada povo tem sua vivência com o seu território, cada um interpreta de sua maneira e assim possuindo as suas Geografias. Mas quanto a instituição escola, está é uma criação vinda dos europeus, como cita Douglas Santos (2014, p.18):

O ensino da Geografia, como disciplina escolar para a chamada “escola básica”, é um fenômeno originariamente alemão, tem suas raízes no século XVIII e a partir daí se difunde para o restante da Europa. Mais que isso, vale lembrar que a escola, enquanto instituição de massas, é um fenômeno da mesma época, e este período também está associado à difusão da ideia de ciência propagada pelo iluminismo, o qual, por sua vez, está associado à noção de ciência legada pela tradição copernicana, galileiana, cartesiana e, por fim, newtoniana.

Nesse processo de acesso culturas, a interculturalidade contribui através dos espaços de diálogos que o ensino de Geografia proporciona. A Geografia relaciona as trajetórias percorridas por cada estudante com o que a ciência geográfica produz, desde os conceitos até os demais conteúdos e instiga aos estudantes a aproveitarem suas experiências na construção do conhecimento geográfico.

Collet (2003) comenta que na maioria das vezes são confundidas as noções de “interculturalidade” e “multiculturalismo”. Porém, eles diferem entre si, o termo “Intercultural” dá ênfase ao contato, ao diálogo entre as várias culturas, à interação e à

interlocução, à reciprocidade e a oposição entre identidade e diferença. Já o conceito multicultural, por outro lado, faz significado a um dado objetivo, à coexistência de diversas culturas sem, entretanto, dar ênfase o aspecto da troca ou da relação.

É na escola como instituição trazida e enraizada pelos ocidentais que a construção de diálogos com as diferentes culturas pode contribuir com o ensino de Geografia entendendo o que a Educação Geográfica pode fazer como prática social, como cita Kaercher(2004, p.21):

Queremos apenas enfatizar que a Geografia, ainda que, como disciplina escolar possa, muitas vezes, parecer insípida, e até desagradável para os alunos, é uma prática social inerente – e permanente – a todo e qualquer grupamento humano. Ou se faz Geografia e se transforma o espaço, a natureza, ou se perece. Bom, portanto, que haja um espaço-tempo permanente, num lugar chamado escola, para se pensar a geograficidade da nossa existência.

A escola hoje sente dificuldade de trabalhar com a diferença entre as pessoas, ou seja, tem dificuldade de entender a diversidade, nesses aspectos os povos indígenas ficaram á margem por possuírem um outro modo de ser e viver enquanto povos originários. Desde o princípio a escola não reconhecia essas particularidades que os indígenas possuíam e negavam toda a riqueza cultural que estes detinham. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. Lutou não somente contra as diferenças de língua, mas também contra as diferenças dialetais da linguagem oral” (FERREIRO; 2001, citada por CANDAU, 2011).

Com a Constituição Federal Brasileira de 1988 começa no país um olhar mais atento as diversidades a partir da garantia de uma educação intercultural e específica aos povos originários que até então lutavam para serem reconhecidos e respeitados. Em seguida, em 1998 o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)³², com o propósito de proporcionar mecanismos na elaboração de projetos e recursos didáticos, assistencializar a formação de professores. O documento propicia que as escolas sejam espaços acolhedores, comunitários, interculturais, bilíngue e diferenciado, ou seja, atenda de fato as necessidades e singularidades dos povos originários.

Com a elaboração do RCNEI é que as comunidades indígenas começam a serem amparadas no âmbito educacional, inclusive com a formação e capacitação dos indígenas para terem autonomia e propriedade de estarem a frente do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Como o próprio documento cita:

³²É o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, ou seja, um conjunto de reflexões de cunho educacional com ideias básicas e sugestões de trabalho para as áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental.

E importante, no entanto, deixar claro que, enquanto referencial para um país com sociedades indígenas tão diversas, e tendo como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, o RCNE/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares.

O RCNEI traz uma reflexão: Para que estudar geografia? Para aumentar e dinamizar o conhecimento dos povos indígenas através do olhar geográfico dos não indígenas, assim os próprios índios procuram estar por dentro e inseridos dos fatos importantes como as demarcações de terras que inserem a confecção de mapas. No ensino de geografia eles estariam contribuindo com a construção do conhecimento geográfico com os não- indígenas. Para isso tornar-se real e possível os professores indígenas vêm reafirmando a necessidade de estarem com currículos mais próximos de suas realidades e atenderem as demandas inseridas nos povos indígenas.

O RCNEI atua como “ponte” dentro dos territórios, ligando o conhecimento dos povos originários e levando até a instituição educacional, onde se possibilita o respeito nas crenças e costumes das comunidades. O documento atua e suscita que os espaços geográficos são sagrados e a relação homem-natureza para é diferente da sociedade tradicional. Nessa perspectiva, o estudante indígena compreende o território como elemento fundamental e presente na construção da sua vida. Eles aprendem a Geografia de forma mais clara e dinâmica pelo contato com a natureza.

O capítulo do RCNEI voltado a Geografia propõe temas de estudos organizados para ajudar e apoiar professores indígenas na seleção, organização e integração com outras disciplinas. Colaborando para a identidade do território como um espaço que deve ser respeitado, e como as disciplinas vão agir para permitir que a Educação seja dirigida de forma respeitosa às singularidades aos povos indígenas. No documento a Geografia é vista como o próprio entendimento de como o estudante ver o mundo, e como ele relaciona os conceitos no território, como cita no documento:

A geografia permite, assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê - as paisagens; o que se sente e com que a pessoa se identifica - os lugares; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura - os territórios. (MEC, 1998, p.227)

Para o entendimento do espaço geográfico das comunidades indígenas coloca-se como objetivos principais: conhecer, respeitar e valorizar os conhecimentos tradicionais; fortalecer a identidade cultural; reconhecer o lugar de vivência do povo e a relação entre a

natureza e seus modos de vida e essa relação em outras realidades; refletir sobre as relações do povo indígena com os não-índios; refletir a preservação ambiental no território indígena; conhecer e valorizar a história do lugar em que vive e viveu o seu povo ao longo da história; e utilizar a linguagem cartográfica para representação e demonstração do território.

Por tudo isso, a Geografia desempenha relevância para a identidade indígena dos estudantes, no momento que ela compreende o estudante como protagonista na busca do seu conhecimento, considerando o espaço presente e passado. Além disso, incentivar os povos indígenas a se articular enquanto território sagrado e mostrar as comunidades não-indígenas a necessidade de respeitar e conhecer mais de perto os povos originários.

“A geografia deve ser também um instrumento para o índio compreender melhor o mundo do não-índio e poder dialogar com ele” (MEC, 1998, p.229). Ou seja, não só como forma de continuar e fortalecer a sua cultura, mas reafirmar o papel que a Educação tem de ser intercultural, conhecendo aquilo fora dos seus territórios, entender as esferas locais e globais, interpretando a relação e influência da escala global no local.

No documento, os conteúdos relacionados à disciplina de Geografia estão dividido em: componentes da natureza e modos de vida; identidade, território e relações sociais, uso dos recursos naturais; relação com os não-índios e Cartografia. Esses conteúdos visam instigar ao estudante a conhecer onde estão inseridos, o que costuma acontecer no cotidiano, quais os sujeitos envolvidos no território e quais os conflitos existentes. Reforçando a Geografia como uma disciplina além sala de aula, disciplina de construção e observação.

Dessa forma o RCNEI traz aparato para a Escola Indígena Jenipapo Kanindé, na Lagoa da Encantada, pois é instrumento que possibilita uma Educação que atenda as demandas e necessidades dos povos indígenas. O currículo voltado as singularidades do povo Jenipapo Kanindé contribuem na continuidade das mobilizações e lutas necessárias para a reafirmação dos direitos e conquistas no território. A Escola Jenipapo Kanindé possui o seu próprio currículo representado através do PPP, importante documento na garantia e oferecimento de uma Educação, sobretudo, comunitária, intercultural e específica.

4.2.1 O projeto político pedagógico: “A cara da Escola”

A Escola Indígena Jenipapo Kanindé possui seu PPP: objetivos, missão, visão de futuro, metas, ações e currículo. O primeiro PPP da escola foi elaborado em 2002 com o auxílio de técnicos da CREDE, órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado (SEDUC).

Hoje o PPP é revisto anualmente durante o período da Semana Pedagógica-realizada no início de cada ano letivo. Sendo construído por toda a comunidade escolar como os: pais e estudantes, professores, funcionários e gestão. Conforme Juliana Alves (Cacique Ire)³³, diretora da Escola: “Todo ano a gente senta para ver os resultados alcançados e ver o que precisa ser mudado, por que o PPP é importante para a escola e território precisamos sempre ver as demandas atuais”. Ou seja, a participação é efetiva de todos os sujeitos envolvidos na escola para a adequação a realidade local na efetivação do PPP.

O documento procura estar atento as modificações ocorridas no território para que possa atender as necessidades da comunidade. Na elaboração do documento o estudante participa deste processo afim de que ele possa se sentir ouvido e importante. A partir do olhar estudantil ele pode opinar de acordo com as demandas que segundo eles são importantes. Como cita o seguinte trecho do documento através da visão de futuro das crianças:

Queremos um ensino de qualidade, onde tenha professores que nos ensine a ler e escrever, queremos dançar o toré sempre no início das aulas, queremos ser consultados das decisões que serão tomadas na escola, queremos que a mãe terra seja valorizada [...] (PPP, 2019 . Não Paginado).

Os professores são também considerados protagonistas na elaboração do PPP, pois são eles que estão diretamente em contato com os estudantes na sala de aula. Os professores destacam a necessidade de uma escola com um currículo específico e diferenciado que possa atender aos estudantes, facilitando o cotidiano escolar na busca pela construção do conhecimento. Além disso, solicitam uma escola que trabalhe com os processos próprios de aprendizagem, valorizando e reafirmando a cultura local e de outros povos, reforçando, assim a presença da interculturalidade no currículo da escola, enquanto centralidade do território. Conforme Meira (2016,p.62):

A interculturalidade na perspectiva da educação escolar não traz a proposta de substituição de um conhecimento pelo outro, mas que estes conhecimentos possam se somar através de interação entre as diversas culturas, como meio de produção de novos conhecimentos.

Enquanto missão da escola está: “Garantir ao estudante um ensino adequado as suas necessidades, com acesso a um ambiente de qualidade e buscando um aprofundamento em todas as disciplinas do conhecimento e valorizando a sua cultura” (PPP, 2019, Não Paginado). Evidencia assim a preocupação da escola em preparar um espaço que o estudante,

³³Resultados obtidos mediante entrevista realizada em 12/08/2019, com a diretora J. A

professores e funcionários se sintam bem e acolhido trabalhando desde à cultura exterior até a local, do interior do território.

A escola procura ao longo dos anos diminuiu a evasão e repetência dos estudantes em 3% (três por cento) com o objetivo de tornar viável a aprendizagem dos mesmos. Para isso acontecer à escola propõe no PPP realizar intervenções que venham a colaborar no desenvolvimento dos objetivos, tais como: oficinas de arte envolvendo temas transversais e outras culturas, aulas de campo, atividade de leitura e escrita individual e em grupo. (PPP, 2019, Não Paginado).

No objetivo geral do documento apresenta-se o desenvolvimento de um trabalho coletivo, envolvendo estudantes, professores e comunidade para conseguir uma aprendizagem de qualidade. Entre os objetivos específicos destacam-se: realizar encontros com a comunidade de tal forma que todos se sintam comprometidos com o processo educativo.

No currículo do PPP trabalha-se com questões pertinentes ao território como a questão da terra e as esferas que faltam para ser homologada, visitar e conhecer os pontos do território fazendo o mapeamento e trabalhando juntos com os estudantes as marcações do povo Jenipapo Kanindé.

Destaca-se também no currículo da escola a necessidade dos estudantes conhecerem as lideranças locais, realizando visitas e trabalhos em grupo, estudando os quatro processos da fase de demarcação (identificação e delimitação, demarcação, desinstrução e homologação). Trabalhar na semana cultural o tema terra fortalecendo a identidade étnica e cultural, trabalhar com as crianças o uso da medicina tradicional, além de fortalecer nos estudantes a sua própria identidade e a prática cultural no território.

Verificamos durante todo o PPP a adequação á realidade local, ou seja, a valorização dos modos e costumes do povo Jenipapo Kanindé, reconhecendo a riqueza cultural presente no território e a necessidade dela se fazer presente na escola. Existe um olhar atento para que os estudantes tenham a sua identidade indígena assumida e encorajada através das ações da escola e aprender o que há no território, como destaca:

As oficinas serão realizadas de acordo com a necessidade dos professores e será trabalhado de acordo com as dificuldades dos estudantes. Serão realizadas oficinas com diversos materiais tais como, confecções de cestas com cipó, confecção de bolsa de palha e confecção de colares, realização de aulas práticas na fabricação de medicamentos das plantas medicinais existentes na aldeia. (PPP, 2019, Não Paginado)

Fortalece o currículo do PPP as disciplinas próprias da escola como espiritualidade indígena, cultura, artesanato e música indígena que visam fortalecer a

identidade dos estudantes. Exercendo, assim papel importante juntamente com o ensino de Geografia, no que se refere do valor de pertencimento e de afetividade pelo lugar e território. Afinal o currículo é função do momento social que ele está inserido, ou seja, o espaço geográfico. “A vivência na escola e fora dela é constituída por ações e interações que configuram todas elas, o desenvolvimento do indivíduo. Não cabe assim falar da experiência extra-escolar e da experiência escolar como antagônicas” (MEC, 1994, p.13).

A orientação de uma educação intercultural está inclusa nas políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena. Entendemos que a Educação Escolar Intercultural não deve ser apenas a práticas em certas aulas ou em determinados conteúdo. No caso dos povos originários deve existir a atenção e o cuidado de estabelecer relações dos conteúdos da disciplina de Geografia aos conhecimentos tradicionais, respeitando e valorizando o saber da cultura onde a escola está localizada. Por isso cada escola indígena possui o seu currículo e o PPP diferentes, de acordo com a sua realidade e demandas.

4.3 As estratégias e possibilidades do ensino de geografia no ensino fundamental ii para a existência e resistência

Podemos perceber, desde o início , a disposição e engajamento na luta pela terra como características marcantes do professor regente da disciplina, que costuma dinamizar suas aulas além dos livros, mas permitindo a possibilidade de adequar com novas possibilidades como relacionar o que está na teoria, inserido nos livros, com a prática do cotidiano na Aldeia.

O professor de Geografia, E. S.é indígena, morador da Aldeia Jenipapo Kanindé e é umas das pessoas atuantes no território desde o processo de reconhecimento da Terra Indígena, tornando assim valioso toda a sua experiência levada para dentro das salas de aula podendo interagir com os estudantes toda a sua história de luta pelo território junto das demais lideranças. O professor³⁴ destaca em uma das suas falas, como ingressou na Escola Indígena Jenipapo Kanindé:

Bom, eu ingressei na escola porque eu tinha um desejo de colaborar com o território, queria ajudar e repassar o que eu já tinha aprendido com outras pessoas e dar continuidade. Em 2003 iniciei o magistério indígena, até 2005, depois fiz licenciatura intercultural na UFC, ainda teve formações na SEDUC. E estou até hoje na escola, no novo prédio, aqui todos os professores são indígenas. (E. S Entrevista concedida a Kayro Rocha. Lagoa da Encantada, 19/06/2019)

³⁴Entrevista realizada em 19/06/2019 com o professor E. S

O professor ainda destaca a importância da interculturalidade e da valorização da cultura local com suas crenças e costumes, necessitando sempre do respeito às diversidades. “A interculturalidade é importante e fundamental aqui porque a gente aprende outras culturas, não só a nossa, mas também a cultura dos outros povos” (E. S 19/06/2019). É nesse aspecto que o professor acredita na justificativa da escola ser diferenciada, quando ela possibilita se voltar nas singularidades do povo Jenipapo Kanindé compreendendo a sua realidade local além disso estudar as outras especificidades fora do território.

Além do mais o currículo da escola inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP) possibilita olhar em primeiro momento para o local onde está inserida e após inserir os conteúdos da Geografia, como cita:

Eu planejo as aulas e busco desenvolver atividades que eles gostem ,mas de acordo com onde eles vivem , não só ficar no conteúdo dos livros por que eles trazem uma realidade diferente da nossa , eles destacam muito o sul e a gente acaba não explorando o nosso território, então eu procuro sempre trazer estudo da nossa terra. (E. S. Entrevista concedida a Kayro Rocha. Lagoa da Encantada, 19/06/2019)

O professor atua em salas que são multiseriadas³⁵, ou seja, 6º e 7º ano compõe uma única sala e 7º e 8º ano compõe a outra sala, no (Quadro 3) estão a demonstração da quantidade de estudantes por sala.

Quadro 3 – Quantidade de estudantes por turmas do Ensino Fundamental II³⁶

QUANTIDADE DE ESTUDANTES	
6º e 7º ano	8 estudantes
8º e 9º ano	10 estudantes
TOTAL	18 estudantes

Fonte: elaborado pelo autor

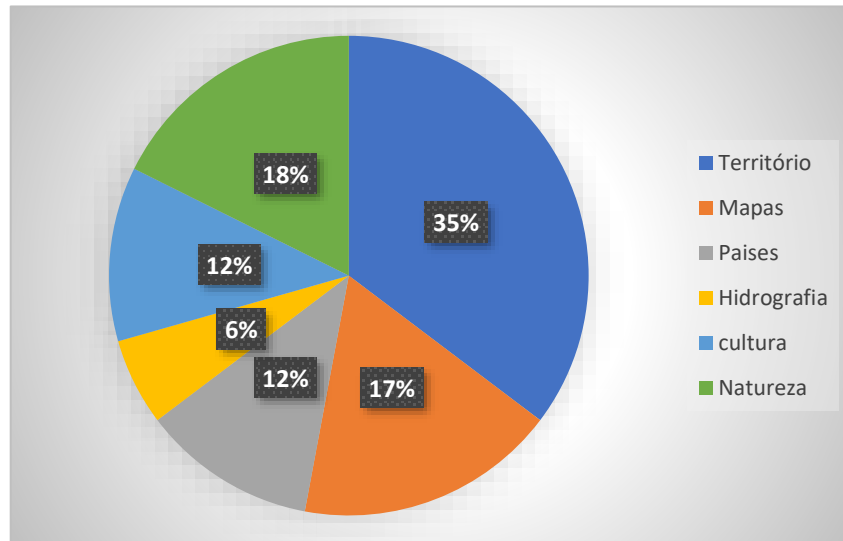
Dentro dessa quantidade de estudantes demonstrada no gráfico acima se mantêm uma taxa de 90% de comparecimento evidenciando uma das metas do PPP em diminuir a taxa de evasão. Nesse quadro de estudantes, apenas uma estudante é não indígena, a maioria dos estudantes são indígenas.

³⁵As series multiseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com duas séries do Ensino Fundamental simultaneamente devido a quantidade de estudantes

³⁶ Dados obtidos através de questionário aplicado nos dias 12 e 19/06/2019.

Isso evidencia que todo o processo de construção de conhecimento na escola envolve na sua grande maioria estudantes indígenas, sendo apenas 1 (um) não-indígena que corresponde a 6% (seis por cento) do total de 18 estudantes pertencentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Demonstrando assim o papel da interculturalidade no momento que há uma interação dentro de sala de aula com estudantes indígenas e não-indígena, mesmo sendo um somente. E nas entrevistas e questionários realizados todos os estudantes responderam gostar de estudar Geografia e apresentaram quais temas e conteúdo da Geografia mais gostam de estudar³⁷. (Gráfico2).

Gráfico 2 – Os conteúdos da aula de Geografia que os estudantes do 6º ao 9º mais gostam



Autor: Kayro Rocha (2019)

Conforme a leitura do gráfico 2 observamos que os estudantes têm mais interesse e preferência pelo tema território nas aulas de Geografia, ou seja, o estudo do território, o contato direto dos estudantes com a próprio lugar onde eles estão inseridos. O conceito de território vai além dos livros didáticos, mas chega na sala de aula pela própria experiência que as crianças e adolescentes trazem para a sala de aula, reforçamos isso, quando uma estudante do 9º ano cita:

O território para mim é a aonde a gente vive e mora, é nossa aldeia, onde é demarcado. Nas aulas de geografia eu gosto quando falamos sobre nossa aldeia, porque a gente estuda sobre as paisagens, nossa história e algo mais, então território para mim é a nossa aldeia. (Estudante do 9º ano, 19/06/2019)

³⁷Dados obtidos através de entrevista com estudantes do ensino fundamental II, no dia 19/06/2019.

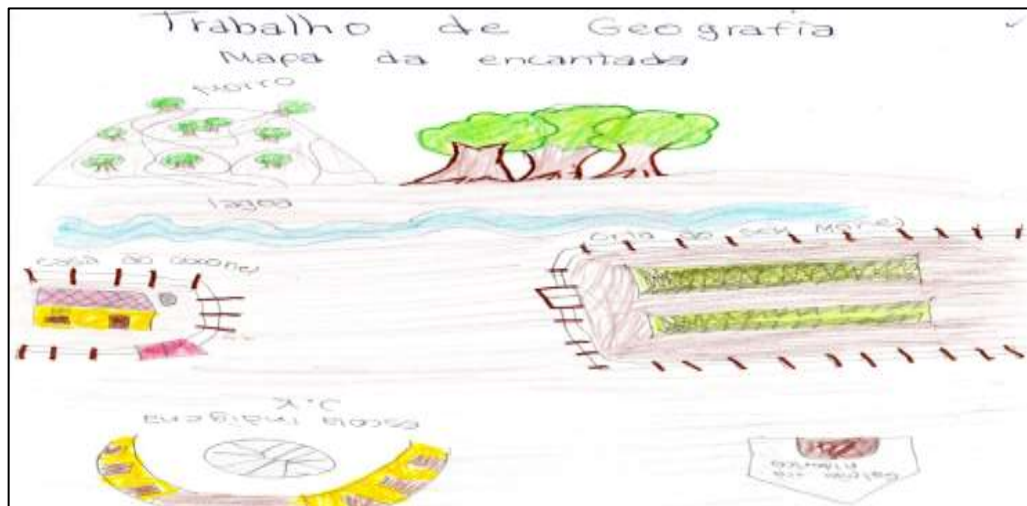
O conceito de território para a Geografia é importante para o estudante compreender a dinâmica do espaço geográfico pela sua observação, principalmente para Educação Escolar Indígena. O território está ligado ao significado que os estudantes reproduzem através das suas experiências. Como cita Santos (2007, p. 9):

O território, pelo contrário, só pode ser o resultado da observação, da vivência, da sistematização de um conjunto de experiências que se torne algo ordenado em nossa cabeça, tanto do ponto de vista da distância relativa (e, portanto, dos posicionamentos) entre os objetos que o compõe, quanto do significado que cada um desses objetos possui para cada um de nós.

Conseguimos entender melhor a compreensão dos estudantes quando estes representam e desenham o território Jenipapo Kanindé através das atividades propostas em sala de aula. Atrelada a cartografia indígena os estudantes demonstram as suas habilidades representando e detalhando as particularidades do território. “O cotidiano das crianças e jovens é o ponto de partida, em regra, pela exposição da representação social que possuem do espaço de vivência, socializada na forma oral ou em desenho” (GOMES, 2017, p.107).

Na prática conseguimos observar como esses estudantes se identificam como integrantes desse território na representação em que se apropriam e detalham principais elementos que fazem parte da configuração territorial da Lagoa da Encantada (Figura 13). Com isso, Castellar e Vilhena (2011 p. 23) comentam “Ensinar e ler em geografia significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido, utilizando a cartografia como linguagem para que haja o letramento cartográfico”.

Figura 14 – Mapa do território Jenipapo Kanindé representado pela estudante A.B, do 9º ano



Fonte: elaborado pelo autor

Nas representações indígenas os estudantes retratam o cotidiano de seus territórios com suas especificidades de identidade indígena junto com as características sociais e culturais. As representações demonstram o simbólico, o modo das pessoas verem o mundo, as relações das pessoas com o território e como se dá a construção desse saber geográfico. “Ao ler o espaço, a criança lerá a sua própria história, representada concretamente pelo que resulta das forças sociais e, particularmente, pela vivência de seus antepassados e dos grupos com os quais convive atualmente.” (Callai, 2005, p.11)

As identificações dos lugares pelos estudantes demonstram através das atividades a construção da linguagem cartográfica dos estudantes da Lagoa da Encantada. O estudante e o professor são protagonistas do seu conhecimento e constrói a Geografia no seu dia a dia. Conforme cita Cavalcanti (2002, p. 33):

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem que são conhecimentos geográficos.

Em uma das atividades propostas e construídas nessa perspectiva da identificação dos lugares no território foi a oficina de construção de cartilhas (Figura 14 e 15) trabalhando com a temática de cartografia escolar indígena. A fim dos estudantes demonstrarem suas proximidades com as atividades diárias do território e a sua afetividade com o território Jenipapo Kanindé na valorização cultural. “A memória cultural também se dá através da grafia desenho, a maneira de guardar a síntese do ensinamento, que consiste em escrever através dos símbolos, traços, formas” (JECUPÉ, 1998, p. 26).

Figura 15 – Material utilizado



Fonte: elaborado pelo autor

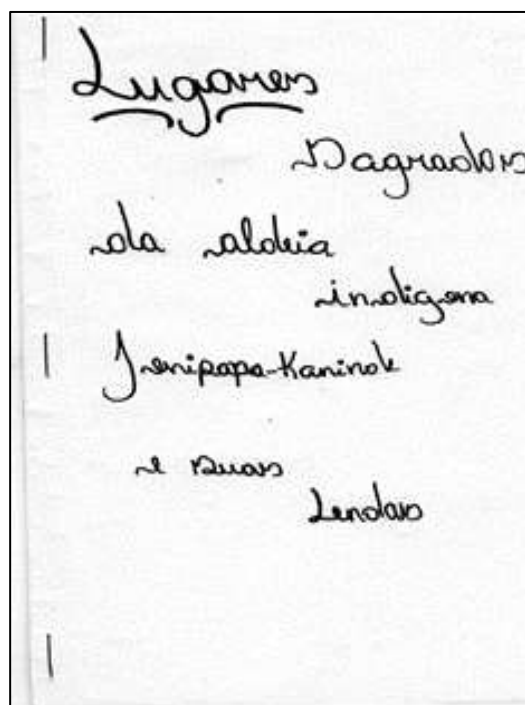
Figura 16 – Cartilhas produzidas



Fonte: elaborado pelo autor

Nos resultados obtidos através das criações das cartilhas, (Figuras 16 e 17) os estudantes puderam demonstrar as suas afetividades com o território, bem como suas relações no dia a dia na aldeia. Os estudantes apresentaram os lugares que queriam que todos os visitantes conhecessem na Terra Indígena Jenipapo Kanindé. Nas produções os estudantes evidenciaram com muitas cores estes lugares dando a eles significados e representatividades importantes para o entendimento das dinâmicas do território.

Figura 17 – Capa de uma cartilha produzida pela estudante E.S, do 9º ano



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 18 – Capa de uma cartilha produzida pelo estudante N. C, do 7º ano

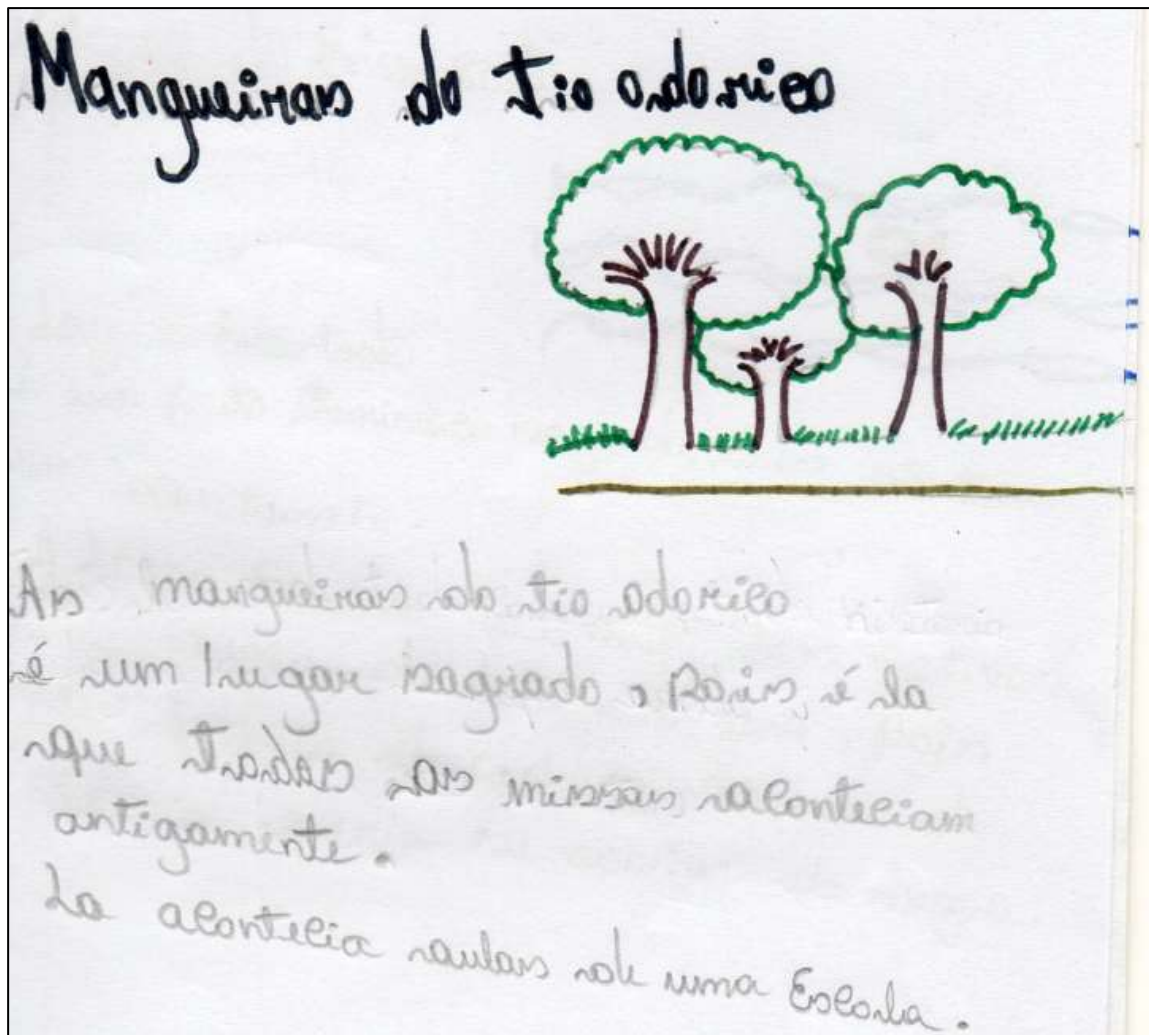


Fonte: K elaborado pelo autor

Dentre os lugares apresentados pelos estudantes aparecem os já citados como a Lagoa da Encantada, o Morro do Urubu, o Museu Indígena, a Escola e para destaque as Mangueiras do Tio Odorico (Figura 18), evidenciando a espiritualidade indígena dos estudantes e o conhecimento destes sobre a importância deste espaço ao longo da formação do território Jenipapo Kanindé. Conforme a estudante: “As mangueiras do tio Odorico representam a nossa espiritualidade, lá é um lugar sagrado e muito importante para o nosso povo” (E. 9º ano, 12/06/2019)³⁸.

³⁸ Entrevista realizada em 12/06/2019 com a estudante do 9º ano.

Figura 19 – Desenho das mangueiras do Tio Odorico realizado pela estudante E.S



Fonte: elaborado pelo autor

O verde das matas e da natureza presente nas letras das músicas de Cacique Pequena, “a natureza é a beleza do lugar” é representada pelos estudantes que retratam as trilhas e as paisagens (Figuras 19 e 20) que circundam o território Jenipapo Kanindé. Propondo assim a preservação das matas e o conhecimento do território através das trilhas etnoecológicas.

Para os indígenas essa aproximação com a natureza é muito valiosa e significativa para a preservação da mãe terra. “Devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada um de nós que somos parte de tudo” (Krenak, 2019, p.69).

Figura 20 – Desenho da Lagoa da Encantada realizado pelo estudante M



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 21 – Desenho da Trilha do Tapuio realizado pelo estudante J



Fonte: elaborado pelo autor

Nessas perspectivas das trilhas (Figura 21) está o conhecimento dos estudantes e a construção dos saberes da Terra Indígena, são nesses caminhos que se constroem as afetividades com a mãe natureza expressas pela Cacique Pequena e “ecoada” dentro das salas

de aula. É o contato direto com a terra que proporcionará aos estudantes a consciência e importância do povo Jenipapo Kanindé.

Figura 22 – Placa com os nomes das trilhas etnoecológicas



Fonte: elaborado pelo autor

Nas representações e nos desenhos indígenas evidenciam -se o conhecimento transmitido pelos mais velhos através da oralidade. Os familiares mais velhos retratam e destacam a importância e significados que os lugares assumem na formação do território da Aldeia Jenipapo Kanindé. Com isso abre a necessidade dos mais velhos no interior da escola, para fortalecer a troca de vivências pela oralidade. Como destaca Munduruku:

É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus comprometimentos, suas angústias, sua humanidade. É preciso fazer com que nossas crianças possam buscar a riqueza dos ancestrais, dos avós, bisavós. É preciso abrir espaço na escola para que o velho avô venha contar histórias que ele ouvia na sua época de criança, e ensine e cante as crianças de roda. (Munduruku, 2000, p.16).

Para facilitar esse processo as metodologias de ensino de Geografia são importantes no engajamento e associação da teoria com a prática. Neste sentido, as aulas de campo são essenciais metodologias que proporcionam aos estudantes conhecer a sua terra e as dinamicidades existentes nela no cotidiano da Aldeia. “o trabalho de campo não pode ser mero exercício de observação da paisagem, mas parte desta para compreender a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos” (Alentejano e Rocha-Leão, 2006, p. 57). Para o professor E. S, as aulas de campo conseguem atrair os estudantes para perto da Geografia. “São as aulas que eles mais gostam, são quando saímos pela aldeia para ver os pontos delimitantes da Terra Indígena, conhecer novos lugares, ir nas trilhas, por isso a aula de campo é importante por que ela aproxima o estudante da geografia” (E. S , 12/06/2019).

Em umas das aulas de campo³⁹, os estudantes do 6º e 7º ano se direcionaram até um dos pontos de delimitação do território Jenipapo Kanindé, a ponte separa o território indígena do vilarejo do Trairussu. (Figura 22).

Figura 23 – Um dos pontos delimitantes do território Jenipapo Kanindé



Fonte: elaborado pelo autor

Na ponte existe uma placa (Figura 23) registrada pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) onde serve como divisa dos territórios. De um lado o vilarejo do Trairussu, do outro o início da Terra Indígena Jenipapo Kanindé. A partir daí os estudantes puderam observar a aplicação do conceito de território através da prática e entender o

³⁹ Aula de campo realizada com os estudantes do 6º e 7º ano, no dia 24/04/2019.

processo de delimitação e demarcação do território, além de contribuir para a reafirmação do sentimento de pertencimento e afetividade no lugar onde eles estão inseridos numa posição de protagonista do território, pelo fato de serem responsáveis pela continuidade da luta pela terra.

Figura 24 – Placa de identificação do território Jenipapo Kanindé



Fonte: elaborado pelo autor

Através desta aula de campo, os estudantes puderam entender na prática as territorialidades da Lagoa da Encantada, compreendendo os pontos delimitantes da Aldeia. Essa aproximação com o território permite aos estudantes enxergar a Geografia fora dos livros didáticos, percebendo-a ao seu redor. Permite ao estudante desenvolver suas habilidades e estender o seu olhar geográfico além da teoria inseridas nas salas de aula.

Em outro momento, os estudantes do 8º e 9º puderam realizar um dos percursos das 6 (seis) trilhas etnoecológicas presentes na Terra Indígena Jenipapo Kanindé. Ao todo, são cinco trilhas: a do Tapuio, Lagoa da Encantada, Sucurujuba, do Marisco, do Morro do Urubu e da Lagoinha Nesses caminhos, é possível ver a diversidade da flora e fauna da terra indígena, os olhos d'água, as lagoas, bem como toda a extensão do território indígena.

Como proposta e estratégia de aula de campo para conhecimento do território. O objetivo da atividade foi realizar a trilha da Lagoa do Tapuio, destino da trilha. No caminho

os estudantes puderam observar a paisagem e os elementos que compõem o território⁴⁰ (Figura 24).

Figura 25 – Trilha do Tapuio



Fonte: elaborado pelo autor

A partir destes caminhos e percursos, é permitido observar a diversidade da flora e fauna da Terra Indígena Jenipapo Kanindé, as casas (Figura 25), as lagoas, os olhos da água, (Figura 26). O verde da natureza preenche a maior parte da paisagem e as casas, em sua, parte feitas de taipa ressignificam o espaço com a manutenção das características iniciais desde a formação do território.

⁴⁰Aula de campo realizada com os estudantes do 8º e 9º ano no dia 18/09/2019.

Figura 26 – Paisagem de uma casa



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 27 – Olho d'água



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 28 – Lagoa do Tapuio, localizada na Terra Indígena Jenipapo Kanindé



Fonte: elaborado pelo autor

Na finalização da trilha, os estudantes puderam apreciar da paisagem da Lagoa do Tapuio (Figura 27) e dialogar em torno dos elementos presentes naquele espaço. Na ocasião também foi possível conversarmos em torno dos conflitos envolvendo a água da Lagoa, bem como a formação e a dinâmica socioespacial da Aldeia Jenipapo Kanindé. O contato direto com a natureza, o “pisar” na areia e respirar o ar puro da Aldeia fortalece ainda mais as contribuições da Geografia dentro do contexto da Educação Escolar Indígena na construção do conhecimento na própria natureza, fora das paredes de uma sala de aula. São os conceitos geográficos sentidos com intensidade e fluidez para a compreensão dos estudantes. Para Farina e Guadagnin (2007, p. 111):

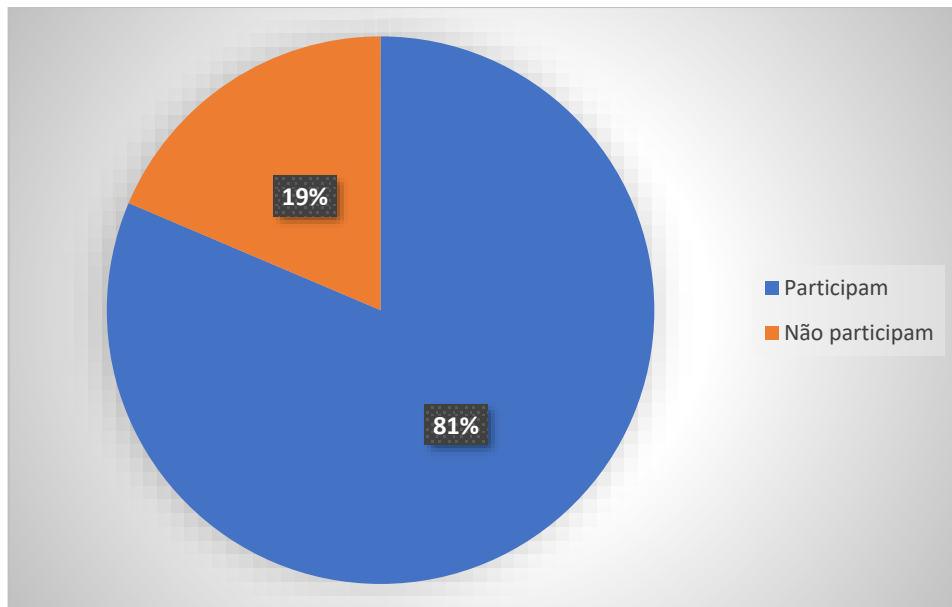
Sair do ambiente escolar, por si só, gera um efeito geralmente positivo sobre o interesse dos alunos pelo conteúdo. Mas mais do que isso, atividades práticas fora do ambiente escolar são fundamentais no ensino de geografia, pois permitem ao professor a proposição de questões reais e de importância concreta para os alunos.

Para continuidade e fortalecimento da construção da identidade dos povos originários nas aulas da Geografia, os estudantes têm a possibilidade de participar de oficinas interdisciplinares como a oficina de produção da tinta corporal indígena através do jenipapo, fruto marcante e característico da comunidade Indígena da Lagoa da Encantada. Nesse momento os estudantes estendem seus conhecimentos interculturais e se inserem como

sujeitos ativos na mobilização e continuação das atividades da Aldeia. A oficina foi realizada visando a Festa do Marco Vivo realizado todo ano na Aldeia Jenipapo Kanindé.

Dentro do planejamento das aulas de Geografia está a participação nas principais festas da Aldeia. Entre elas, uma das mais fortes, Festa do Marco Vivo, realizadas sempre em Abril, a festa celebra a demarcação do território. Os estudantes do 6º ao 9º ano juntamente com os demais participavam ativamente da programação⁴¹. Entendendo a importância da festa como resistência e fortalecimentos dos laços em prol da demarcação e em busca da homologação definitiva da Terra Indígena Jenipapo Kanindé.

Gráfico 3 – Participação dos estudantes do Ensino Fundamental II nas Festas da Aldeia



Fonte: elaborado pelo autor

No gráfico 3 observamos que a maior parte dos estudantes do ensino fundamental II participam das festas, entre elas a do Marco Vivo. Dos 18 (dezoito) estudantes, apenas 3 (três) correspondente a aproximadamente 17% (dezessete por cento) não participam dos atos da Aldeia, ou seja, a grande maioria vivencia os atos importantes para o território e para a construção do conhecimento destes. Vale destacar que os estudantes não disseram um motivo específico para não participarem das festas.

Arelada nas metodologias de ensino, a interação dos estudantes dentro do território é facilitada por essas estratégias que buscam trazer o protagonismo para as crianças da aldeia, para que elas possam compreender e valorizar as tradições e rituais do povo Jenipapo Kanindé.

⁴¹Dados obtidos através de questionários aplicados com os estudantes do 6º ao 9º ano nos dias 12 e 19/06/2019

Figura 29 – Estudantes participando da dança do Toré na Festa do Marco Vivo

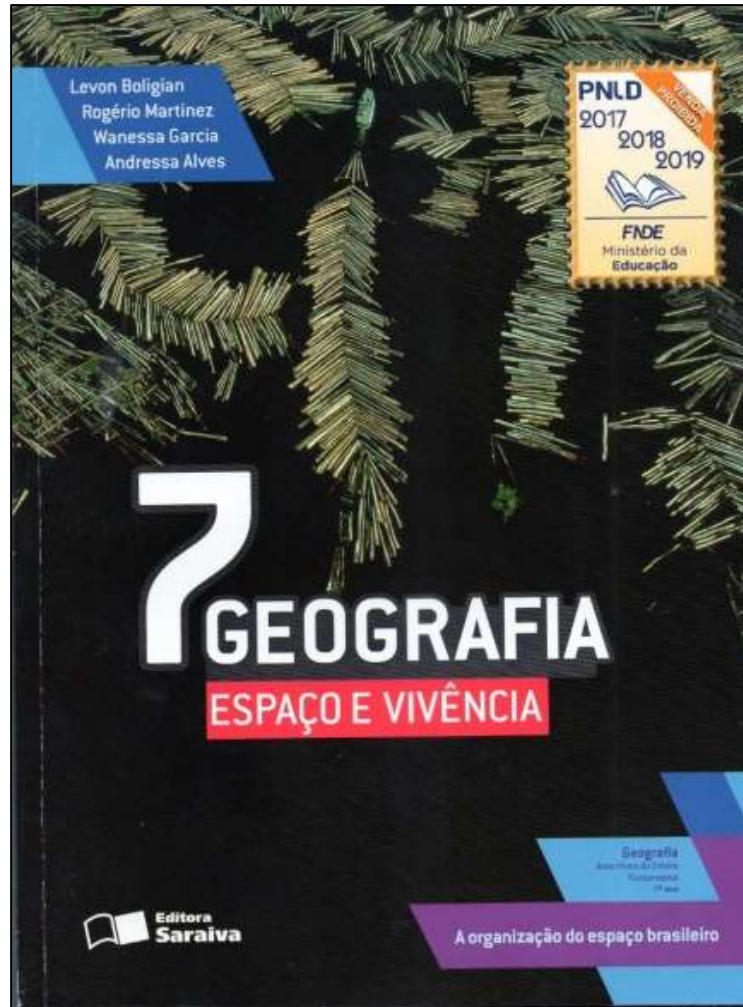


Fonte: elaborado pelo autor

Na festa, os estudantes participam e apresentam dramatizações com a temática da demarcação, também dançam o Toré (Figura 28), dança típica que exalta a espiritualidade dos indígenas Jenipapo Kanindé. Com isso, os estudantes se engajam e fortalecem a sua espiritualidade e possibilitam a construção da identidade indígena. Não ficam apenas como expectadores, mas se entronizam na participação ativa das atividades festivas no território Jenipapo Kanindé, destacando a Festa do Marco Vivo e a Festa do Mocaroró.

Além dessas possibilidades, o professor utiliza em sala de aula, o livro didático (Figura 29), mas é um recurso que peca muitas vezes pela falta de uma linguagem didática voltada aos povos originários e também pela escassez do material na escola. O livro didático serve como suporte nas temáticas adotadas pelo professor, tendo este como maior referências as aulas de campo na aldeia para suprir as deficiências do livro didático. O livro adotado é da editora Saraiva, possuindo 4 (quatro) autores.

Figura 30 – Imagem do livro didático do estudantes do 6º e 7º ano



Fonte: elaborado pelo autor

Como apoio ao suporte nas metodologias, alguns materiais produzidos por entidades que colaboram no território Jenipapo Kanindé, como a ADELCO (Associação para Desenvolvimento Local co-produzido) produziram um inventário da fauna e flora do território Indígena Jenipapo Kanindé (Figura 30), identificando todas as espécies nativas entre plantas e animais presentes no território. O material auxilia ao professor utilizar em suas aulas para que os estudantes aprendam e conheçam como é o seu local de vivência e poder ver e observar o que viu no inventário pessoalmente nas aulas de campo.

Figura 31 – Imagem do Inventário “Encantos da Mata”



Fonte: elaborado pelo autor

Portanto, são diversas as formas de possibilidades e estratégias para construir o conhecimento geográfico e possibilitar que a Geografia colabore no território indígena, a partir do momento que as metodologias impulsionam os estudantes a atuarem como sujeitos ativos no território. Ao mesmo tempo também que o território colabora com a Geografia. O processo de aprendizagem deve ser contínuo e facilitado pelas dinâmicas inseridas no espaço escolar pelo seu contexto e currículo. Nessa perspectiva, “no que diz respeito a escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse” (CANDAUI 2011, p. 29).

A Geografia associada a interculturalidade pode facilitar a compreensão dos elementos que compõe a dinâmica espacial por parte dos estudantes e proporcionar a construção da identidade indígena, trazendo para o processo de ensino e aprendizagem as discussões de lugar juntamente com uma discussão em maior escala, graças a interculturalidade efetivada nas escolas indígenas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Indígena é umas das garantias mais importantes para os povos originários. Com a Constituição de 1988, os indígenas tiveram direito a uma educação específica, intercultural e voltada as suas características e particularidades. As mobilizações e lutas movidas em torno da necessidade de se respeitar dentro dos âmbitos educacionais, impulsionaram os povos indígenas a se ergueram e conquistaram seus espaços e construir nos seus territórios uma rede de saberes e experiencias que mantivessem os legados dos povos indígenas.

Com esse propósito, a presente pesquisa buscou identificar dentro dessa modalidade, as contribuições do território Jenipapo Kanindé para o ensino de Geografia, tendo como local de pesquisa, a Escola Indígena Jenipapo Kanindé, uma das conquistas mais importantes nos últimos dez anos para povo Jenipapo Kanindé.

Verificamos que durante a própria formação socioespacial do Ceará, os povos indígenas resistiram e enfrentaram todo tipo de ameaça dos “brancos”. Essa resistência impulsionou aos povos originais atuais a lutarem por suas demarcações de território e o direito a terra. Com uma série de conflitos, os territórios indígenas foram explorados e saqueados pelos colonizadores. Com isso perdas consideráveis foram sentidas durante a formação territorial do estado pelos povos originários. Os costumes, ritos e modos presentes no cotidiano dos indígenas foram aniquilados e desconsiderados.

Os Payakú residentes no litoral do Rio Grande do Norte até o Ceará, são considerados os descendentes do Povo Jenipapo Kanindé, aldeados na Lagoa da Encantada, em Aquiraz. Os Payakús durante o processo de formação territorial do estado do Ceará participaram da Guerra dos Bárbaros, conflito marcante e presente no enfrentamento dos povos originários aos colonizadores que a “todo custo” tentavam adentrar o interior do estado expulsando e saqueando os povos indígenas.

Notamos que durante o reconhecimento e o processo de demarcação da Terra Indígena Jenipapo Kanindé, o engajamento de lutas e mobilizações são marcados em torno da contribuição de pesquisadores e educadores. A Educação Escolar Indígena presente na Aldeia Jenipapo Kanindé com a chegada da escola assume um papel importante de centralidade e de construção para a continuidade das lutas do povo Jenipapo Kanindé, conhecidos até a década de 1980, como os cabeludos da Encantada. Ou seja, não existe terra demarcada sem educação, e nem educação sem demarcação. Ambas estão juntas e mostram a relação de reciprocidade e contribuição entre elas.

Na elaboração da pesquisa é notório o conhecimento presente nos estudantes, da história de luta e dos agentes responsáveis pela luta ao direito à mãe terra, identificando a importância da Educação para a construção da identidade indígena dos estudantes como futuras lideranças na mobilização do território.

Constatamos através de documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) que a interculturalidade é ponto marcante nas diretrizes da escola juntamente com a valorização da mãe terra e das particularidades do território. Através das entrevistas e questionários, aplicados à diretora e ao professor, percebemos que existe uma consciência clara da importância da Educação Diferenciada para o território Jenipapo Kanindé. Ambos compreendem as contribuições que a educação escolar indígena traz no atendimento das especificidades e singularidades da Terra Indígena.

Os apontamentos realizados pelos sujeitos juntamente com as nossas observações permitem enxergar que a importância da escola vai além do espaço físico da instituição, ela sobressai e se expande sobre todo o território, exercendo um papel de centralidade e tomada de mobilizações e lutas. Atrelando a isso, a importância do ensino de Geografia, na compreensão dos conceitos geográficos, como lugar e território. Onde parte dos estudantes apontam a escola como um dos lugares que mais gostam de ir na Aldeia, demonstrando assim o entendimento e as dinamizações que o território passou depois da chegada da Escola Indígena Jenipapo Kanindé.

Nas práticas de ensino de Geografia, observou-se o uso da relação dos conceitos geográficos no cotidiano dos estudantes através de propostas de atividades de cunho da cartografia escolar indígena. Através de desenhos os estudantes demonstraram sua afetividade com o território e suas compreensões. Os desenhos produzidos pelos estudantes deixaram nítido a bagagem cultural que estes trazem consigo e a noção de qual contextos eles estão inseridos. Além disso, as aulas de campo foram metodologias aplicadas como possibilidade de aproximar os estudantes como território Indígena Jenipapo Kanindé, e estes puderem observar e analisar como se comporta os agentes e as dinamizações da paisagem, além deles também se colocarem como protagonistas na preservação ambiental e cultural da Aldeia Jenipapo Kanindé.

Durante a pesquisa, sentimos dificuldade em poder conciliar ao tempo de pesquisador/trabalhador para a construção da pesquisa, mas foi algo gratificante e importante para a nossa formação enquanto sujeito da sociedade e pesquisador. Atrelado a isso a contribuição dessa pesquisa em despertar atenção e interesse pela temática.

Dentre os desafios pertinentes à Educação Escolar Indígena está a necessidade de ampliação de políticas públicas que fortaleçam o processo educacional, bem como a elaboração de material didático voltado aos povos indígenas inclusive para facilitar o ensino de Geografia, trazer a realidade dos povos indígenas para dentro dos livros, além disso, diante do cenário atual, se tem o desafio de superar os retrocessos e as perdas de direito, com organização e mobilização.

Gostaríamos de destacar e salientar que esta pesquisa tem como proposta despertar e originar novos debates através de novas inquietações, no nosso entendimento ainda falta conhecimento da Educação Escolar Indígena e também do povo Jenipapo Kanindé. Com o cenário político atual precisamos dar destaque e divulgar as nossas pesquisas como instrumento de luta e sinal de união com os povos indígenas que sofrem com a precarização dos seus direitos e a tentativa de desarticulação dos territórios etnoeducacionais. Precisamos nos mobilizar e contribuir com os povos indígenas, mas não somente na etapa de produção da pesquisa, mas após a finalização, sendo necessário socializar nossos resultados com as lideranças dos territórios e todos os sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Max Maranhão Piorsky. De aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato. In: AIRES, Max Maranhão Piorsky (Org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza: EDUECE, 2009. p.17-56.
- ANTUNES, Ticiano de O. **Jenipapo Kanindé: o ser índio através das histórias encantadas**. 2004. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2004.
- BEZERRA, Roselane G. **O despertar de uma Etnia: o Jogo do (Re) conhecimento da Identidade Indígena Jenipapo Kanindé**. 1999. 145f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.861 de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC, SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.
- BRASIL. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. 5. ed. Brasília: OIT, 2011
- BURATTO, Lucia Gouvêa. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**. Londrina: UEL, 2007.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o Mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (Org.). Introdução a uma história indígena. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. A Linguagem e a representação cartográfica. In: CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **O ensino de geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2011. (Coleção ideias em ação

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, AGB, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In. CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica: teoria e práticas docentes**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 66-78.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **A violência contra os povos indígenas no Brasil (relatório 2003-2005)**. Brasília - DF: CIMI, 2005

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Quero o progresso sendo índio: o princípio da Interculturalidade na educação escolar indígena**. 2001. 198f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB n. 14**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC, 1999 a.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte. Cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1988.p.92-123.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 31. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

FONTELES FILHO, J. M. **Subjetivação e educação indígena**. 2003. 145f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

GIRÃO, Raimundo. **Pequena História do Ceará**. 4. ed. Fortaleza: UFC, 1984.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Educação escolar indígena: as leis e a educação escolar indígena**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

JEKUPÉ, O. **Literatura escrita pelos povos indígenas**. São Paulo: Scortecci, 2009.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In. CASTROGIOVANNI, Antônio. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: [S.l.], 2000. p. 137-169.

KAERCHER, Nestor André. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. 363f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

KOZEL, Salete. Mapas mentais: uma forma de linguagem: Perspectivas metodológicas in: KOZEL S. et al (Org.). **Da percepção e cognição à representação**. São Paulo. Terceira Margem, 2007. p.114-138

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo. Companhia das letras. 2019

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003

LUCIANO, Gersem Dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 232 p. (Vias dos Saberes no 1)

MARAFON, G.J.; RAMIRES, J.C.L.; RIBEIRO, M.A.; PESSÔA, V.L.S. Sobre os autores. In: MARAFON, G.J.; RAMIRES, J.C.L.; RIBEIRO, M.A.; PESSÔA, V.L.S. **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano 19, n. 49, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. **Caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2008.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na Formação do Brasil. Coleção Educação para Todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED, 2006

PINHEIRO, Francisco José. Mundos em confronto: povos nativos e europeus na disputa pelo território. In: SOUZA, Simone de; GONÇALVES, Adelaide *et al.* **Uma nova História do Ceará**. 3. ed. rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004. p. 17-55

PINHEIRO, Francisco José. **Documentos para a história colonial, especialmente a indígena do Ceará (1690-1825)**. Fortaleza: Fundação Ana Lima, 2011.

PUNTONI, Pedro. **Guerra dos Bárbaros: Povos Indígenas e a Colonização do Sertão Nordeste do Brasil, 1650-1720**. São Paulo: Hucitec, Universidade de São Paulo, 2002. (Estudos Históricos 44).

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2006.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de geografia**, n. 54, 1977.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. Sociedade e Espaço: A Formação Social como Teoria e como Método. In: SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. (Coleção Milton Santos; 7).

SILVA, Edson Vicente da et al. (Org.). **Educação ambiental e indígena: caminhos da extensão universitária na gestão de comunidades tradicionais**. Fortaleza: UFC, 2011.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. **Vilas de índios no Ceará Grande: dinâmicas locais sob o Diretório Pombalino**. 2003. 294f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da; AIRES, Max Maranhão Piorsky (Orgs.). **Direitos humanos e a questão indígena no Ceará: Relatório do Biênio 2007-2008**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2009.

SILVA, Isabelle B. P. **Vilas de índios no Ceará Grande: dinâmicas locais sob o Diretório Pombalino**. 2003. 167f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. “Cartografia no ensino fundamental e médio”. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

SOUSA, Carlos Kleber Saraiva de. **Identidade, Cultura e Interesse: A Territorialidade dos Índios Jenipapo Kanindé do Ceará**. 2001. 165f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

STUDART FILHO, Carlos. Os aborígenes do Ceará. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, v. 1, 1965.

VALLE, Carlos Guilherme Octaviano. Aldeamentos indígenas no Ceará do século XIX: revendo argumentos históricos sobre desaparecimento étnico. In: PALITOT, Estevão Martins (Org.). **Na mata do sabiá: contribuições sobre a presença indígena no Ceará**. Fortaleza: SECULT; Museu do Ceará; IMOPEC, 2009. p. 107-154.

VASCONCELOS, Tereza Sandra Loiola. **“Por onde andam os coqueirais?” Os territórios tensionados e as tensões territoriais no estado do Ceará**. 2015. 312 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015

VLACH, V. R.F. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1989. 128 p.

ZOÍÁ, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org.). **Educação:** diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA ESCOLA INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)
CENTRO DE CIENCIAS E TECNOLOGIA (CCT)
CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA
DISCIPLINA: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)**

Pesquisador: Kayro Rocha Galdino

Orientadora: Prof.^a. Dra. Tereza Sandra Loiola Vasconcelos

Título da Pesquisa: “MAS É QUE EU VIVO NA MATA, ENTERRADO NA AREIA E DE PÉ NO CHÃO: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA INDIGENA JENIPAPO KANINDÉ, EM AQUIRAZ/CE.

Essa entrevista é um instrumento de pesquisa de campo no âmbito de monografia no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos e a identificação dos sujeitos será mantida em sigilo.

Obrigado pela sua colaboração.

Entrevista direcionada ao professor da disciplina de Geografia na Escola Indígena Jenipapo Kanindé

Data: ____/____/_____, as _____

PERFIL DO (A) ENTREVISTADO

Idade: _____ Gênero: _____

PERGUNTAS

1. Como o senhor ingressou na Escola?
2. O que o senhor entende por Educação Diferenciada?
3. O que o senhor entende por Interculturalidade?
4. Em sua opinião a Escola em que o senhor trabalha desenvolve uma Educação Escolar dentro da perspectiva intercultural?
5. Como o senhor escolhe a sequência dos conteúdos de Geografia a serem trabalhados com seus estudantes? Você faz alguma adaptação do conteúdo para ser trabalhado na escola?
6. Quais os temas que o senhor considera fundamentais para ensinar Geografia na perspectiva da Educação Escolar Indígena? Como você trabalha na prática estes temas com seus estudantes?
7. Qual a sua metodologia utilizada na sala de aula?
8. De acordo com a sua visão, quais as contribuições do ensino de Geografia na Escola Indígena Jenipapo Kanindé?
9. Quais os avanços e os desafios da Escola Jenipapo Kanindé?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA Á DIRETORA DA ESCOLA INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – CCT
CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA
DISCIPLINA: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)**

Pesquisador: Kayro Rocha Galdino

Orientadora: Prof.^a. Dra. Tereza Sandra Loiola Vasconcelos

Título da Pesquisa: “MAS É QUE EU VIVO NA MATA, ENTERRADO NA AREIA E DE PÉ NO CHÃO: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ, EM AQUIRAZ/CE.

Esta entrevista é um instrumento de pesquisa de campo no âmbito de monografia no curso de Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual

Obrigado pela sua colaboração.

Entrevista direcionada a Diretora da Escola Indígena Jenipapo Kanindé.

Data: ____/____/____, às _____

PERFIL DO ENTREVISTADO

Idade: _____ Gênero: _____

PERGUNTAS

1. Como foi o processo de conquista da Escola Jenipapo Kanindé?
2. Qual a sua importância dentro da Lagoa da Encantada?
3. O que diferencia o currículo escolar indígena?
4. Como funciona o Projeto Político Pedagógico?
5. Quais as principais diretrizes da Escola?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS ESTUDANTES DA ESCOLA INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE CIENCIAS E TECNOLOGIA – CCT
CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA
DISCIPLINA: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)**

Pesquisador: Kayro Rocha Galdino

Orientadora: Prof.^a. Dra. Tereza Sandra Loiola Vasconcelos

Título da Pesquisa: “MAS É QUE EU VIVO NA MATA, ENTERRADO NA AREIA E DE PÉ NO CHÃO: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA INDIGENA JENIPAPO KANINDÉ, EM AQUIRAZ/CE.

Esta entrevista é um instrumento de pesquisa de campo no âmbito de monografia no curso de Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual.

Obrigado pela sua colaboração.

Entrevista direcionada aos estudantes o Ensino Fundamental II Escola Indígena Jenipapo Kanindé.

Data: ____/____/_____, às _____

PERFIL DO ENTREVISTADO

Idade: _____ Gênero: _____

1. Você gosta de estudar na Escola Indígena Jenipapo Kanindé?
2. Você gosta das aulas de Geografia?
3. Na sua visão, qual a importância de estudar a Geografia?
4. Quais os temas da Geografia que você mais gosta?
5. Como costuma serem as aulas de Geografia?
6. Você participa das festas da Aldeia?
7. Na sua visão, o que significa o conceito de território?
8. Quais os lugares que você mais gosta de ir na Aldeia?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES
DA ESCOLA INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – CCT
CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA
DISCIPLINA: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)**

Pesquisador: Kayro Rocha Galdino

Orientadora: Prof.^a. Dra. Tereza Sandra Loiola Vasconcelos

Título da Pesquisa: “MAS É QUE EU VIVO NA MATA, ENTERRADO NA AREIA E DE PÉ NO CHÃO: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA INDÍGENA JENIPAPO KANINDÉ, EM AQUIRAZ/CE.

Este questionário é um instrumento de pesquisa de campo no âmbito de monografia no curso de Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual

Obrigado pela sua colaboração.

Questionário destinado aos alunos do Ensino Fundamental II Escola Indígena Jenipapo Kanindé.

QUESTIONÁRIO

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Idade

3. Qual ano está cursando?

6º ano 8º ano

7º ano 9º ano

4. Você mora na Aldeia Jenipapo Kanindé?

Sim Não

5. Você gosta de estudar Geografia?

Sim Não

6. Você participa das festas da Aldeia, como a Festa do Marco Vivo?

Sim Não

ANEXO

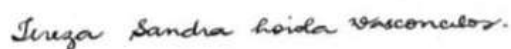
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Prezado (a) Sr (a),

Apresento-lhe **Kayro Rocha Galdino**, discente regularmente matriculada no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *Campus* do Itaperi, ora em pesquisa integrante do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que trata da **“Educação e resistência: o ensino de Geografia na Escola Indígena Jenipapo Kanindé na Lagoa da Encantada (Aquiraz,CE)”**, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Tereza Sandra Loiola Vasconcelos.

Na oportunidade, solicito a gentileza em contribuir com o pesquisador, no sentido de permitir e auxiliar no que for possível para o desenvolvimento de seu TCC.

Desde já, nossas estimas e agradecimentos pela atenção.



Prof.^a Dr.^a Tereza Sandra Loiola Vasconcelos

Fortaleza/CE, 07 de junho de 2019.