



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS
PÚBLICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

MARIA BERNARDETE ALVES FEITOSA

EDUCAÇÃO E CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO DA
EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PITAGUARY EM MARACANAÚ - CEARÁ

FORTALEZA – CEARÁ

2019

MARIA BERNARDETE ALVES FEITOSA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas, Centro de Estudos Sociais Aplicados, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Leila Maria Passos de Souza Bezerra

Coorientação: Prof^a. Dr^a. Elivânia da Silva Moraes

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Feitosa, Maria Bernardete Alves.
Educação e currículo escolar indígena: um estudo da experiência da escola Pitaguary em Maracanaú - Ceará [recurso eletrônico] / Maria Bernardete Alves Feitosa. - 2019.
128 f. : il.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas - Profissional, Fortaleza, 2019.

Orientação: Prof.ª Dra. Leila Maria Passos de Souza Bezerra.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Currículo. 3. Território. 4. Cultura. 5. Identidade. I. Título.

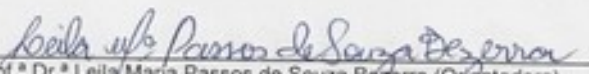
MARIA BERNARDETE ALVES FEITOSA

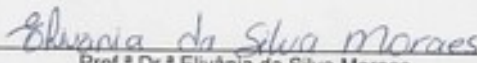
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO DA
EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PITAGUARY EM MARACANAÚ-CEARÁ

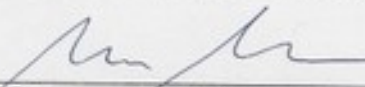
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.


Aprovada em: 30/09/2019

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª Leila Maria Passos de Souza Bezerra (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE


Prof.ª Dr.ª Eivânia da Silva Moraes
Universidade Estadual do Ceará - UECE


Prof. Dr. Joubert Mx Maramhão Piorsky Aires
Universidade Estadual do Ceará - UECE


Prof.ª Dr.ª Caroline Farias Leal Mendonça
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Às Lauras da minha vida: a primeira, por ser a responsável por minha existência; a segunda, a razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Escrever esta dissertação me foi muito cara, por isso, alguns agradecimentos são necessários...

A Deus, que não me abandona nunca.

À minha mãe querida, por ser uma mulher forte e ao mesmo tempo leve, que me ensinou que precisamos ser pacientes, pois o tempo cura tudo.

Ao meu pai querido, por ter me ensinado valores tão caros: honestidade, ética e ser íntegra em tudo que faço.

À minha pequena Laura, por me ensinar que é preciso parar. As coisas mais importantes precisam de atenção e inteireza no sentir...

Aos meus irmãos Mauro, Marinaldo, Ceiça, Estela, Fernando e Naldinha, minha família “tamanho comunidade” com quem posso contar sempre.

Ao Narcílio, com quem compartilho a mais difícil e rica tarefa: sermos pais de Laura.

Às professoras Leila Maria Passos e Elivânia. pela paciência pedagógica em me orientar o melhor caminho a seguir nesta empreitada da pesquisa acadêmica.

À professora Caroline Farias Leal Mendonça, pelas orientações tão seguras e pertinentes no momento da qualificação.

Ao professor Joubert Max Maranhão Piorsky Aires, pelo apoio e valiosas contribuições à feitura deste trabalho.

À Verônica, pela oportuna ajuda na transcrição das entrevistas.

Aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas, pelas orientações e apoio durante o período do Mestrado.

Aos companheiros da Turma 16, com quem dividi não somente trabalhos, mas, principalmente, afetos e carinhos.

Aos amigos-irmãos, Aline, Cintya e Elcimar, com quem compartilho conquistas, desafios, alegrias, tristezas, enfim, com quem compartilho a vida.

Ao Elcimar, pela leitura crítica e valiosas contribuições a esse trabalho.

À Secretaria da Educação do Estado, por contribuir com o meu aperfeiçoamento acadêmico e profissional.

A todos que fazem ou fizeram parte Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional, em especial, Nohemy Rezende Ibanez. Nesta Coordenadoria, se aprende o significado do diálogo e respeito às diferenças. Muito grata, Diversidade!

Ao Tom Jones, por ter, de prontidão, me ajudado na tradução do resumo.

Ao meu povo Pitaguary, pela resistência!

Aos professores Pitaguary, em especial, aos da Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguari.

A todos que tornaram possível a escrita desse trabalho, muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa Educação e Currículo Escolar Indígena: um estudo da experiência da Escola Pitaguary em Maracanaú-Ceará busca investigar como se estruturou a implementação da educação escolar indígena para o povo Pitaguary, enfocando a constituição do currículo dessa escola. Em relação aos objetivos específicos, definimos os seguintes: verificar a especificidade do currículo da Escola Indígena Pitaguary; identificar se os saberes tradicionais do povo Pitaguary estão presentes no currículo da escola; identificar qual a concepção de escola e de currículo que os sujeitos da comunidade escolar possuem e, por fim, identificar as contradições e desafios na implementação de um currículo escolar indígena específico na escola em estudo. A proposta metodológica pautou-se na análise qualitativa, por meio de pesquisa documental e bibliográfica; pesquisa de campo, para coleta dos dados, por meio de entrevista semiestruturada e de observação participante. Os registros foram organizados em diário de campo e as entrevistas foram gravadas e transcritas. A pesquisa fundamentou-se, inicialmente, em torno das categorias: identidade, cultura e território, tomando como fundamentação teórica, para os estudos sobre identidade e cultura, os escritos de Hall (2002) e Silva (2004, 2017). Sobre território, utilizou-se as obras de Little (2004) e Gallois (2004). A concepção de currículo, enquanto constructo social e cultural, portanto, reflexivo de um dado momento histórico das relações estabelecidas entre os sujeitos, apoiou-se nos estudos de Sacristán (2000) e Moreira e Silva (2000).

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Currículo. Território. Identidade. Cultura.

ABSTRACT

The research "Education and Indigenous School Curriculum: a study on the experience of the Pitaguary School in the city of Maracanaú" intends to investigate how it has structured the implementation of school indigenous education for the Pitaguary Indigenous People. The study focuses on the constitution of the curriculum of this specific school. This study aims to acknowledge the specificity of the curriculum of the Pitaguary municipal indigenous school; to check if the Pitaguary traditional knowledge respected in the school curriculum; to identify the conception of school and curriculum the school community has and, finally, to identify the contradictions and challenges to the implementation of an indigenous school curriculum specific at the studied institution. The methodology was based in qualitative analysis, using documental and bibliographical research; field research to collect data via semi-structured interview and participant observation. The data and information were registered in a field diary and the interviews were recorded and transcribed. This research was based in three categories: culture, identity and territory. On the concepts of culture and identity, the theoretical concepts of Hall (2002) and Silva (2004, 2017) were used. On the concept of territory, the is based on Little (2004) and Gallois (2004). The concept of curriculum as a social and cultural construct, therefore, reflecting a given historical moment and the human relations was based in the studies of Sacristán (2000), Moreira and Silva (2000).

Keywords: Indigenous School Education. Curriculum. Territory. Identity. Culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Escolas indígenas criadas a partir do Decreto Estadual nº 25.970/2000	57
Figura 1 -	Desfile cívico da EMIEB Povo Pitaguari	111
Figura 2 -	Desfile cívico da EMIEB Povo Pitaguari	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDPDH	Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos
CE	Ceará
CODIN	Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
LII PITAKAJÁ	Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
OPRINCE	Organização dos Professores Indígenas do Ceará
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Terra Indígena
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O IR E VIR DA PESQUISA: ESCOLHAS E DEFINIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	25
2.1	O lócus da pesquisa: na serra dos Pitaguary... Uma proposta de educação escolar indígena em curso	34
3	A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA E SUAS PARTICULARIDADES NO CEARÁ: CONQUISTAS DO MOVIMENTO INDÍGENA	46
4	DA LUTA PELO TERRITÓRIO PITAGUARY À CONQUISTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	69
4.1	Alguns escritos sobre experiências educacionais dos Pitaguary	69
4.2	O território Pitaguary e a educação específica e diferenciada	74
4.3	A emergência da educação escolar indígena para os Pitaguary	78
5	O CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA: PONTO DE CONFRONTOS ...	90
5.1	Território, cultura e identidade: elos de uma construção coletiva de currículo escolar indígena	90
5.2	Currículo e cultura indígena	96
5.3	O cotidiano da Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguari	108
	CONCLUSÃO	115
	REFERÊNCIAS	117
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
	APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	126
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS	127

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação objetiva apresentar um estudo qualitativo acerca da educação escolar indígena e do currículo da escola Pitaguary, com o foco nos saberes específicos do povo Pitaguary evidenciados no currículo da Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguari e em como os professores e professoras dessa unidade de ensino desenvolvem em suas práticas tais conteúdos.

Escolhemos essa instituição de ensino por ter iniciado na comunidade indígena do Santo Antônio do Pitaguary as primeiras iniciativas de educação escolar indígena, por meio de um projeto de escola específica que possibilitou as lideranças indígenas refletirem sobre a função social de uma escola específica para o povo.

Este trabalho teve como *lócus* a Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguari, que, até 2001, funcionou como escola convencional da rede municipal de Maracanaú e depois da reivindicação da comunidade indígena ao poder público municipal esta se tornou indígena. Assim, houve uma readequação de sua organização, tanto na lotação de professores, estes foram escolhidos pelas lideranças indígenas, como também na proposta curricular, que visava à valorização da cultura e identidade indígena do povo Pitaguary.

Assim, em janeiro de 2002, um grupo de jovens Pitaguary, empolgados e esperançosos, se reuniu e discutiu o que se devia ensinar na escola indígena do Santo Antônio do Pitaguary. Era o primeiro planejamento da escola feito pelas/os professoras/es, que buscavam pensar um currículo voltado à realidade indígena. A cena nos remete aos primeiros momentos de organização das/dos professoras/es indígenas Pitaguary antes de iniciar as atividades na escola localizada na comunidade¹ indígena do Santo Antônio do Pitaguary, localizada em Maracanaú, na região Metropolitana de Fortaleza-Ceará. Foi o início de uma nova forma de ensinar crianças, jovens e adultos indígenas na comunidade, por meio de uma educação feita para indígenas, por professoras/es indígenas. Esse fato marca uma ruptura na educação ofertada na comunidade indígena Pitaguary. Tudo era novo: professores

¹ Termo utilizado pelos povos indígenas para designar subdivisões territoriais da área indígena, em que há uma organização sócio-política. O termo comunidade também pode ser denominado aldeia. Entretanto, escolhemos utilizar neste trabalho o termo comunidade indígena ou somente comunidade, por considerarmos essa definição uma ressignificação dos termos aldeamento e aldeia.

indígenas, escola, antes convencional, naquele momento se constituindo como indígena, comunidade ainda no seu processo de auto reconhecimento indígena e a luta pela terra indígena em seu ápice.

Éramos oito professoras/es. Compusemos o primeiro grupo de professoras/es que iniciou as atividades na escola. Alguns com experiência na docência, outros, iniciando suas trajetórias. Nesse grupo, estavam três professoras que foram e são importantes no processo de educação escolar indígena e tinham a experiência de ter começado, mesmo que de forma complementar, a educação escolar indígena na comunidade do Santo Antônio.

No período de 1999 a 2000, duas dessas professoras, participantes do grupo que mencionamos acima, iniciaram o trabalho como professoras indígenas lecionando para crianças e adultos em um prédio construído por uma organização não governamental, a Aliança Comunitária Cearense. A escola foi denominada Kuaba, que significa “*conhecimento*” em tupi-guarani. Funcionavam duas turmas: uma de crianças e uma de adultos na modalidade de educação de jovens e adultos, nos turnos manhã e noite, respectivamente.

A partir de 2000, devido a problemas estruturais no prédio recém-construído, a Escola Kuaba precisou mudar para um prédio adaptado, construção que funcionara como escritório da Empresa de Pesquisa Agropecuária do Ceará – (EPACE)², na localidade do Santo Antônio do Pitaguary. A partir daquele ano, passou a funcionar nos três turnos com a seguinte organização: uma turma de crianças pela manhã; uma turma multisseriada³ à tarde e uma turma de EJA à noite. Ao se mudarem para esse prédio, uma nova professora começou a lecionar em uma das turmas.

Essa é a semente que foi plantada e culminou com o Projeto de Escola Indígena, inicialmente gestado pelas três professoras, que cresceu e envolveu mais pessoas, como exemplo, o grupo de jovens citados no início do texto.

² Instituída sob a forma de empresa pública, nos termos das Leis nº 9.975, de 2 de dezembro de 1975, e 11.809, de 22 de maio de 1991, que desenvolvia pesquisas na área de agropecuária. Essa instituição possuía campos experimentais no Santo Antônio do Pitaguary até 1997, quando foi extinta por meio da Lei nº 12.782, de 30 de dezembro de 1997.

³ As classes multisseriadas caracterizam-se por agregar em um mesmo espaço físico diferentes séries. Essa organização se dá devido ao número reduzido de alunos para a abertura de turmas seriadas.

Retomando a reunião de planejamento apresentada no início deste texto e rememorando para escrever o trabalho, nos demos conta do quanto foi marcante aquele momento. Consistiu numa quebra de paradigmas de escola “para índios” para a tentativa de uma escola “feita por índios e para índios”. Saímos da condição de uma escola não indígena para uma nova escola: a Escola Indígena do Povo Pitaguary.

Com esse breve relato, trouxemos um panorama de como iniciou a educação escolar indígena em nossa comunidade. Ao longo do trabalho, apresentaremos mais informações acerca do desenvolvimento dessa modalidade de ensino na comunidade indígena e a forma como os sujeitos envolvidos percebiam a escola. Inicialmente, apresentaremos as razões que nos impulsionaram a estudar o currículo das escolas indígenas Pitaguary, especificamente o de uma das três escolas que ofertam educação escolar indígena. A ideia de estudar esse currículo específico surgiu como um desafio e foi tomando corpo à medida que nos envolvíamos com a questão no nosso trabalho diário de técnica da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), na Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional/Equipe de Educação Escolar Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais.

Assim, compreendemos que é uma necessidade elucidar alguns aspectos relativos à constituição do currículo dessas escolas, entender como ele se constitui, percebendo como se dá o processo de inserção dos saberes tradicionais⁴ no currículo escolar do povo Pitaguary.

Inicialmente, definimos como objeto de nossa pesquisa o currículo da Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguary, situada em Maracanaú, por perceber a necessidade de trazer para o campo da pesquisa acadêmica a reflexão sobre o currículo escolar indígena Pitaguary, o que caracteriza essa escola como indígena. Inicialmente, quando nos propusemos em pesquisar o currículo das escolas indígenas Pitaguary, pretendíamos realizar a pesquisa nas três escolas que ofertam essa educação diferenciada à etnia Pitaguary. Entretanto, devido à impossibilidade de contemplar neste trabalho um estudo do currículo das

⁴ Consideramos aqui como saberes tradicionais aqueles que foram construídos a partir das vivências do povo, tais como, os conhecimentos relacionados à agricultura, caça e pesca, fauna e flora local, espiritualidade, plantas utilizadas para tratar doenças, rituais, os elementos característicos do povo.

três escolas, por exigir mais tempo dedicado à pesquisa de campo, bem como ao aprofundamento teórico que essa questão demanda, optamos por delimitar a EMIEB Povo Pitaguary para fins dessa investigação. Justificamos tal escolha por ter sido nessa escola onde se iniciou a educação escolar indígena Pitaguary, por isso entendemos que seria importante documentar em uma pesquisa a memória da política de educação escolar indígena para os Pitaguary. No entanto, uma questão afetiva também foi definidora da escolha: fazemos parte dessa etnia e participamos do início da implementação da educação escolar indígena na instituição. Tal fato nos leva a ter uma aproximação com as questões do povo Pitaguary e, em especial, com a unidade escolar.

Ademais, ao longo da pesquisa, ao circunscrever o objeto da pesquisa ora realizada, fizemos também um levantamento histórico de como a educação escolar indígena se materializou no território Pitaguary, do papel das lideranças nessa reivindicação junto ao poder público municipal, dos principais fatos e traçamos uma reflexão sobre esse momento histórico. Assim, precisamos alargar o escopo dessa pesquisa e tocar não somente no currículo da escola pesquisada, mas também entender como o processo de implementação da educação escolar indígena se efetivou na comunidade Pitaguary nos anos finais da década de 90 e início dos anos 2000.

Alguns desafios nos são impostos: ser indígena Pitaguary e morar na comunidade indígena, o que nos aproxima do tema, não somente por interesse em estudar o currículo da escola indígena, mas, também, por afetividade e por fazer parte dessa comunidade; por nos envolvermos, enquanto indígena que somos, com a escola e por termos feito parte de sua construção. Ademais, o trabalho como técnica da Seduc nos coloca em confronto constantemente com as duas faces da mesma moeda: ser indígena que busca a garantia de direitos e ser técnica de educação do Estado, que trabalha com a implementação dessa política. Ademais, como pesquisadora, o ato investigativo nos exige a todo instante o distanciamento e a capacidade crítica de analisar o objeto sem as interferências do cotidiano do trabalho e da vivência na comunidade, além do conhecimento prévio que temos do objeto. Temos consciência de que consiste em um trabalho artesanal delicado e de que é preciso garantir o distanciamento crítico em relação ao tema escolhido, de

modo a não trazermos para a pesquisa resquícios do nosso olhar já acostumado à vivência do povo e à atuação profissional.

Velho (1987) e Oliveira (2000) nos apresentam a necessidade de problematização do objeto estudado. Para tanto, de acordo com os autores, faz-se necessário o distanciamento do objeto como condição para a realização da investigação. É salutar, portanto, o distanciamento em relação a ele, de modo a nos desvencilharmos de noções preconcebidas. Corroboramos com Velho (1987), quando nos orienta:

O que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido* e o que *não vemos* e *encontramos* pode ser exótico, mas, até certo ponto, *conhecido*. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridade e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (VELHO, 1987, p. 126).

A decisão de estudar o currículo da escola indígena Pitaguary apresenta-se, ao mesmo tempo, como um desafio e uma oportunidade de historicizar o surgimento da educação escolar indígena em Maracanaú e, de fato, o currículo das escolas indígenas tornou-se objeto do nosso trabalho de pesquisa, mas, antes de sê-lo, já nos inquietava. Nosso primeiro contato com educação escolar indígena como profissional da área, ocorreu em 2002, conforme já relatado, quando um grupo de jovens indígenas Pitaguary, do qual fizemos parte, se dispôs a empreender na comunidade um outro modo de educação escolar para os Pitaguary. Éramos onze professores, cada um trazendo sonhos, expectativas e desafios.

Escolher a temática como objeto de estudo de nossa pesquisa justifica-se, ainda, por ser parte inerente do nosso trabalho profissional. Como técnica na Secretaria da Educação do Estado (Seduc), coordenamos a Equipe de Educação Escolar Indígena, Quilombola e para as relações Étnico-Raciais, na qual uma das tarefas mais instigantes que temos realizado é discutir o currículo com as comunidades indígenas sob nossa supervisão. A partir da realização de seminários envolvendo todas as etnias indígenas do Ceará, temos empreendido discussões para compreender as percepções que professoras/es, membros do núcleo gestor e lideranças indígenas têm do currículo da escola indígena e proporcionado reflexões a respeito dos conhecimentos e saberes que os povos desejam estar presentes no currículo da escola indígena.

Na condição de professora da escola indígena, já nos debruçávamos sobre as questões curriculares, sobre como inserir no cotidiano escolar a história do povo Pitaguary, sobre conhecer o lugar onde a escola estava situada e sobre proporcionar o conhecimento dos saberes dos mais velhos, muito embora ainda não o fizéssemos na condição de pesquisadora. Estávamos preocupada com a aprendizagem das/os alunas/os e em como inserir os conteúdos da cultura indígena no cotidiano escolar, assim como com ações diretamente relacionadas ao currículo, seja o explícito⁵, definido para aquela escola, seja o oculto⁶. Direcionávamo-nos às práticas, sejam as relacionadas às atividades desenvolvidas em sala de aula, sejam as presentes no pátio da escola nos momentos de dança do toré, no início das aulas. Essas práticas revelam o currículo da escola.

No período de 2002 a 2004, atuando como professora de Língua Portuguesa nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, procurávamos ensinar aos alunos a língua de forma contextualizada. Buscávamos mostrar-lhes a importância de se compreender a língua em diferentes situações do cotidiano, já que por meio dela nos comunicamos e se não nos apropriarmos desse conhecimento, podemos ser lesados em nossos direitos. Assim, tentamos levar para a sala de aula práticas contextualizadas do uso da língua, tais como produzir textos informativos depois de entrevistar diferentes profissionais que atuavam na saúde e educação. E assim, passamos três anos na docência na EMIEB do Povo Pitaguary.

Saímos da escola em 2005 e nos afastamos da educação escolar indígena por três anos, mas, novamente em 2008 ela nos encontrou. Participamos de um processo seletivo para trabalhar na 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede), localizada em Maracanaú e durante a entrevista fomos questionadas pela coordenadora da Crede sobre a razão de termos trabalhado na escola indígena. Então, esclarecemos que havíamos trabalhado na EMIEB do Povo Pitaguary por sermos indígena Pitaguary. A coordenadora da Crede nos solicitou que retornássemos para uma entrevista com outras profissionais. Importa salientar que se trata de uma prerrogativa da escola indígena que seus

⁵ O currículo explícito, também definido como prescritivo, é o que está posto nos documentos oficiais que regulam e/ou organizam o sistema educacional.

⁶ Currículo oculto compreende aquilo que não está posto explicitamente nos documentos oficiais. De acordo com Apple (2006), o currículo oculto das escolas refere-se ao ensino tácito de normas, valores e inclinações.

professores sejam indígenas, preferencialmente da mesma etnia da comunidade na qual a escola está inserida.

Assim, na segunda entrevista à Crede tomamos conhecimento de um cargo existente, o de superintendente escolar, cuja principal atribuição consistia em acompanhar as escolas indígenas. Não pudemos recusar a oportunidade de trabalhar com educação escolar indígena sob uma nova perspectiva, a de profissional da Seduc, que apoia o desenvolvimento da escola, em um trabalho de gestão, com foco na aprendizagem das/os educandas/os. A oportunidade de ser superintendente escolar nos pareceu bastante desafiadora, pois, consistia em apoiar a gestão escolar e os processos administrativos e pedagógicos de seis escolas indígenas⁷.

Observamos que a escola indígena surgiu, para as lideranças e professoras/es indígenas, com um propósito muito definido, que é o de fortalecer a cultura e identidade indígenas. Salientamos que esse objetivo também aparece na legislação vigente, tal como nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Assim, esta pesquisa centrou-se na análise do currículo implementado na EMIEB do Povo Pitaguari, de modo a perceber o que está posto nos discursos e documentos da escola, bem como materializados nas práticas pedagógicas.

O trabalho como superintendente escolar nos possibilitou vivenciar diferentes experiências e compartilhar do cotidiano das escolas indígenas, alargando nossa percepção quanto aos processos da gestão escolar empreendidos nessas instituições. De 2008 a 2010, exercemos o trabalho de superintendente escolar acompanhando o pedagógico e, sobretudo, a gestão escolar de seis escolas indígenas da rede estadual. As escolas atendiam os povos indígenas Jenipapo Kanindé (Aquiraz), Pitaguary (Maracanaú e Pacatuba), Tapeba e Anacé (Caucaia).

⁷ Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio (EDEFM) Chuí; EDEFM Jenipapo Kanindé, EDEFM Tapeba do Trilho, EDEFM Tapeba Capuan, EDEFM Vila dos Cacos e EDEFM Narcísio Ferreira Matos. As escolas indígenas eram denominadas, até 2012, escolas diferenciadas de ensino fundamental e médio, quando, por meio do Decreto nº 31.058, de 22 de novembro de 2012, as já existentes no Ceará foram redenominadas e passaram a conter na identificação o termo Escola Indígena. Realizaram-se amplos debates nas comunidades e somente depois de encaminhar à Seduc uma ata contendo a escolha do nome da escola, foi organizado o referido decreto, que estabeleceu a nomenclatura de hoje. Esse trabalho possibilitou uma sistematização e regularização das escolas indígenas em funcionamento, tendo em vista que algumas delas tinham no ato de criação uma denominação diferente, no Censo Escolar. Essa falta de uniformidade no tratamento da escola implicava também na regularização da vida escolar das/os alunas/os.

Essa atuação foi decisiva para ampliar nossa concepção de escola indígena e compreender a necessidade de se implementar, no cotidiano escolar, uma abordagem que reconhecesse especialmente os saberes tradicionais dos mais velhos e a interrelação da comunidade envolvente e da comunidade escolar⁸, princípios tão evidenciados nos discursos das lideranças indígenas.

A atuação na superintendência nos proporcionou acompanhar “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002) o cotidiano das escolas indígenas e ampliar nossa visão do papel do gestor escolar.

A expressão “de perto e de dentro”, cunhada por Magnani (2002), nos ajuda a compreender o papel do pesquisador, na medida em que pressupõe uma atitude de estranhamento e/ou exterioridade em relação ao objeto, ou seja, mesmo que este seja próximo, é preciso buscar distanciamento crítico para melhor estudá-lo. No nosso caso, como temos uma relação profissional e pessoal com a temática em estudo, ser pesquisadora do currículo escolar indígena exige de nossa atuação um cuidado minucioso para compreender esse objeto de estudo, sem as interferências de julgamento que porventura tenhamos. O autor acrescenta ainda que, “em vez de um olhar de passagem, cujo fio condutor são as escolhas e o trajeto do próprio pesquisador, o que se propõe é um olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais” (MAGNANI, 2002, p.18), observando a partir de seus microcontextos de experiência.

Desde 2012 coordenamos a Equipe de Educação Escolar Indígena, Quilombola e para as relações Étnico-Raciais⁹ na Secretaria da Educação do Ceará. Essa função possibilitou-nos entrar em contato com as escolas indígenas de todo o estado, ampliando nossos horizontes e questionamentos. A partir dessa atuação, percebemos que a materialização de um currículo específico e diferenciado que atenda às necessidades dos povos indígenas é uma demanda urgente e necessária.

⁸ Entende-se por comunidade escolar os membros que fazem parte de uma escola, ou seja, alunos, pais e/ou responsáveis, professores, núcleo gestor e funcionários de apoio dessa escola.

⁹ A Equipe de Educação Escolar Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais faz parte da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional da Secretaria da Educação do Ceará. Essa equipe, atualmente composta por 6 técnicos, cuja coordenação está sob nossa responsabilidade, tem como objetivo a implementação da política educacional para os povos indígenas e quilombolas e para as relações étnico-raciais nas escolas da rede estadual de ensino do Ceará.

A legislação vigente aponta que o currículo específico para as escolas indígenas precisa valorizar as peculiaridades de cada povo, suas histórias, memórias, saberes tradicionais, tais como, a história do povo, medicina tradicional, rituais, festividades, locais sagrados (BRASIL, 2012). Agregados aos conhecimentos tradicionais, ou seja, àqueles próprios de cada povo, deve-se ter os conteúdos específicos das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a serem trabalhados de forma integrada, ou seja, ambos os conhecimentos são importantes e não devem ser trabalhados de forma estanque e descontextualizados. Assim, a proposta curricular se reveste de uma importância enorme, pois, ao mesmo tempo que pode agregar a valorização da cultura e identidade indígenas, poderá contribuir também para que as/os educandas/os indígenas sejam preparados para a vida fora de suas comunidades/ territórios vividos, dotando-os de conhecimentos necessários ao pensamento crítico, autônomo, e ao exercício da cidadania.

Como técnica da Secretaria da Educação realizamos ações para a implementação de políticas públicas para a educação escolar indígena, tais como o permanente diálogo com as lideranças indígenas para a definição de políticas para a organização da oferta, a definição das diretrizes operacionais para a matrícula nas escolas indígenas e para a lotação dos (as) professores (as) indígenas. Assim, nossa trajetória profissional está entrelaçada à nossa vida pessoal. Temos elementos que nos possibilitam analisar a educação escolar indígena sob o olhar de uma servidora da Secretaria da Educação que coordena a política para a oferta da educação escolar indígena no Estado. Não obstante, também temos elementos, enquanto indígena, para investigar o objeto de estudo na perspectiva dos povos. Todavia, nosso desafio tem sido o de desnaturalizar o objeto, a fim de possibilitar a análise da realidade pesquisada sob um olhar de pesquisadora. A política da educação escolar indígena, mesmo tendo apresentado avanços significativos na implementação, ainda apresenta alguns desafios: carreira de professor indígena; currículo específico para as escolas indígenas que reflita as necessidades da comunidade; formação continuada para os profissionais da educação, focada na especificidade da modalidade educacional. Ademais, os processos são demorados e algumas questões exigem decisões políticas de enfrentamento urgentes, a exemplo da precariedade do vínculo empregatício dos professores.

O olhar atento e o distanciamento crítico do objeto pesquisado estiveram em constante (re)elaboração durante a aventura de pesquisa a que nos propomos. Então, de posse das vivências nos diferentes campos de atuação, buscamos construir esse caminho do pesquisar e o movimento simultâneo de nos distanciarmos e de nos aproximarmos do objeto em análise.

Assim, a decisão de estudar o currículo das escolas indígenas foi desenhando-se para nós. As ideias iam e vinham. As discussões com os colegas de trabalho sobre educação escolar indígena muito nos auxiliaram na definição do tema e na construção do objeto de estudo. Por fim, como servidora que lida diariamente com políticas públicas para essa modalidade de ensino, sentimos a necessidade de definir o recorte que seria dado a este estudo com a bagagem que fomos adquirindo não só profissionalmente, mas, também, nas vivências, além de contribuições advindas da experiência de quem já está no campo da pesquisa. Portanto, definimos abordar **como se deu a implementação da educação escolar indígena e a constituição do currículo da EMIEB do Povo Pitaguary, em Maracanaú.**

O principal objetivo deste trabalho foi o de investigar como se estruturou o processo de implementação da educação escolar indígena para o povo Pitaguary, enfocando a constituição do currículo da escola. Em relação aos objetivos específicos, definimos os seguintes: apreender a especificidade do currículo da EMIEB do Povo Pitaguary; compreender como os saberes tradicionais do povo Pitaguary se expressam no currículo da escola indígena Pitaguary; identificar qual a concepção de escola e de currículo que os sujeitos da comunidade escolar possuem e, por fim, identificar as contradições e desafios da escola em estudo na implementação de um currículo escolar indígena específico.

Algumas perguntas foram essenciais para guiar a nossa pesquisa: que saberes, conhecimentos do povo Pitaguary estão expressos no currículo escolar? Quais são as práticas curriculares desenvolvidas na educação escolar indígena Pitaguary? O que é possível apreender dos conhecimentos tradicionais do povo Pitaguary desvelado no currículo das escolas indígenas?

Para tanto, definimos como metodologia a pesquisa qualitativa por compreender que necessitamos de aprofundamento nas questões inerentes ao currículo indígena desenvolvido na escola em análise. Assim, recorreremos as

seguintes estratégias metodológicas: pesquisas bibliográfica, documental e de campo, mediante o uso da observação participante, com anotações sistemáticas em nosso diário de campo, em complementaridade com a entrevista semiestruturada.

Compreendidas as razões que nos levaram a estudar o currículo das escolas indígenas, tomando como *lócus* investigativo a escola citada, os objetivos e a prévia da metodologia adotada, apresentamos a estrutura do presente texto.

Esta dissertação foi organizada em quatro seções além da introdução. Na Segunda Seção, intitulada **Ir e Vir da Pesquisa: escolhas e definições teórico-metodológicas**, explicitamos o percurso metodológico que incluiu as pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Escolhemos, assim, a abordagem qualitativa e optamos pelos seguintes instrumentos de coleta de dados: a observação participante com o uso do diário de campo e a entrevista semiestruturada. Devido o estudo ter sido realizado em uma escola localizada na mesma comunidade em que vivemos e por termos uma relação de proximidade com o objeto investigado, buscamos estabelecer uma relação de distanciamento em relação às situações vivenciadas no cotidiano escolar, de modo que as percepções advindas da pesquisa tivessem o rigor metodológico, requisito necessário no processo de produção do conhecimento científico.

A Terceira Seção **A Educação Escolar Indígena como Política Pública Brasileira e suas particularidades no Ceará: Conquistas do Movimento Indígena** trouxe um panorama da implementação da educação escolar indígena no estado do Ceará por meio de pesquisa bibliográfica dos autores que já apresentaram trabalhos significativos sobre o tema, bem como por investigação mais aprofundada de como essa modalidade se constituiu para o povo Pitaguary. Para tanto, realizamos um resgate histórico por meio de entrevistas com lideranças e professores indígenas, entremeado do estudo de documentos referentes à discussão e implementação de educação escolar indígena no território Pitaguary do final da década de 90 ao momento atual.

A Quarta Seção **Da Luta pelo Território Pitaguary à Conquista da Educação Escolar Indígena** trouxe reflexões acerca de como a luta pelo território Pitaguary, nos idos de 1990, foi determinante para a constituição da escola para esse povo. A seção foi organizada de modo a contemplar o histórico da escola como

indígena, relacionando a noção de território como espaço de vivência e significações.

Na Quinta Seção nomeada **O Currículo da Escola Indígena: pontos de confrontos** apresentamos os pontos de confronto entre o currículo escolar indígena e a função social da escola. Apresentamos uma discussão acerca das concepções de currículo, investigando quais saberes indígenas estão materializados no currículo escolar.

Finalizamos o presente trabalho nas **Considerações Finais** elencando a síntese dos achados da pesquisa. Reiteramos que as conclusões aqui apresentadas não são definitivas, poderão ser redefinidas, uma vez que uma pesquisa não encerra as discussões sobre a temática e sim apresenta reflexões a partir do momento vivido e das percepções que a pesquisa conseguiu alcançar em dado momento.

2 O IR E VIR DA PESQUISA: ESCOLHAS E DEFINIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

“Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.”

(MELO NETO, 2008, p. 222).

Uma das tarefas mais desafiadoras para nós é pesquisar, buscar explicações para o vivido, assim como a de escrever também nos é muito difícil. Queríamos ter a singeleza e a palavra certa do poeta, mas não a temos. Então, buscamos o caminho que nos foi possível nessa travessia. Na condição de educadora, cotidianamente, vivenciamos a tarefa primordial da pesquisa, que é fazer as pessoas compreenderem o que nos propomos a ensinar. Enquanto técnica da Secretaria da Educação do Estado, foi preciso nos despir de (pré)conceitos ou mesmo de concepções que julgamos “claras” e, a partir do olhar investigativo, nos debruçarmos sobre um objeto que faz parte do nosso cotidiano. E, assim, a partir de nossas experiências pessoais e profissionais, decidimos pesquisar o currículo da EMIEB do Povo Pitaguari e quais conteúdos são trabalhados nas práticas pedagógicas dos professores. Por questões de tempo e impossibilidade de, nesse momento, empreendermos uma pesquisa mais abrangente envolvendo as três escolas indígenas que atendem à etnia Pitaguary, definimos que apenas uma escola seria o objeto desta pesquisa.

Não foi uma tarefa simples escolher quais caminhos seguir, quais metodologias utilizar na busca de circunscrever e definir nosso objeto de estudo. Decidimo-nos pela pesquisa qualitativa por entender que esta apresenta os elementos necessários a uma investigação mais aprofundada do objeto, que é o currículo da Escola Municipal Indígena do Povo Pitaguari, tendo em vista não ser

possível quantificar o currículo, mas buscar os elementos que o caracterizam e analisá-lo sob diferentes perspectivas. Essa busca pelos elementos caracterizadores do currículo da escola indígena é subjetiva, perpassa pela interpretação da pesquisadora. No entanto, como estudante em formação, não ousamos dizer que somos uma pesquisadora, mas aprendiz com um longo caminho a percorrer. Precisaremos nos despir de olhares já embotados/gastos/limitadores pelo cotidiano e pela vivência na comunidade à qual pertencemos, assim como da experiência como professora indígena e da função de técnica que trabalha diretamente com essa temática. Corroboramos, assim, com o lúcido enunciado de Goldenberg (2004):

É preciso encarar o fato de que, mesmo nas pesquisas quantitativas, a subjetividade do pesquisador está presente. Na escolha do tema, dos entrevistados, no roteiro de perguntas, na bibliografia consultada e na análise do material coletado, existe um autor, um sujeito que decide os passos a serem dados. Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc. (GOLDENBERG, 2004, p. 3).

O estudo do currículo da Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguari, situada na mesma comunidade em que vivemos, constituiu-se em uma tarefa complexa, que exigiu nos aproximarmos do objeto investigado, de modo a compreendê-lo, e, como aponta Velho (1987), “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas até certo ponto, conhecido” (VELHO, 1987, p. 126).

Velho (1987) nos esclarece que é necessário ver o familiar sob diferentes perspectivas, analisá-lo, buscando compreendê-lo de forma nova, e, para usar uma expressão do autor, “estranhar o familiar”. Assim, ele aponta que:

O processo de estranhar o *familiar* torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações (VELHO, 1987, p. 131).

Goldenberg (2004) também nos lembra a necessidade de se distanciar do objeto, a fim de não contaminá-lo com concepções prévias que o pesquisador porventura possa ter. Assim, nas palavras desse autor:

Quanto mais intensa a relação, maior a necessidade de um "distanciamento" do pesquisador, que torne possível que ele reflita sobre cada dificuldade que, com certeza, terá de enfrentar. A questão do relacionamento entre pesquisador e objeto, da possível dependência ou disputa de poder, é um dos maiores problemas que devem ser enfrentados. Como não existem regras claras, cada pesquisador deve ter bom senso e criatividade para encaminhar as soluções para cada situação. A experiência e a maturidade do pesquisador são fatores determinantes para que a pesquisa seja bem sucedida (GOLDENBERG, 2004, p. 35).

Escolhemos trabalhar com a pesquisa qualitativa em razão da complexidade do objeto a ser investigado e, ainda, por compreender que essa abordagem preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, mensurado de forma objetiva pois,

ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

A proposta metodológica desta dissertação, por meio da pesquisa qualitativa, se deteve na investigação da construção do currículo escolar da Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguari, de maneira a apreender o que caracteriza, diferencia e identifica esse currículo como específico dessa escola indígena.

A escolha pela pesquisa qualitativa possibilitou um olhar mais detalhado da escola, tendo como objetivo central a percepção do currículo que é praticado. Desse modo, realizamos coletas de dados, via entrevistas semiestruturadas, assim como, observação *in loco*.

Ademais, optamos pela observação participante, porque esta técnica favorece contato direto entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, tendo em vista que pesquisadora e sujeitos participantes têm uma relação de proximidade, por compartilharem espaços e vivências do cotidiano de uma comunidade indígena, por

isso a pesquisa nos exigiu uma atuação diferente daquela que temos no nosso cotidiano. Concordamos com o que explicita Neto (2002):

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados (NETO, 2002, p. 59).

No decurso da observação participante, adotamos o diário de campo quando incursionamos no *lócus* da pesquisa. Tais estratégias possibilitaram uma apropriação do objeto estudado, permitindo um olhar mais qualificado da escola indígena, de uma forma geral, compreendendo seus processos e o modo como a atuação dos sujeitos contribui para a execução da proposta pedagógica vivenciada. Nos momentos de observação, pudemos perceber de que maneira o que fora dito pelos sujeitos participantes da pesquisa se materializou no cotidiano.

A pesquisa ocorreu no período entre maio de 2018 e setembro de 2019, em diferentes momentos: encontros com o núcleo gestor - diretora e coordenadora pedagógica - , nos quais apresentamos o projeto de pesquisa; encontro de formação com os professores do ciclo de alfabetização; conversas individuais com professores e profissionais do núcleo gestor; encontros agendados para realização de entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa; comparecimento durante o planejamento integrado, o qual envolve todos os professores, núcleo gestor e uma técnica da Secretaria Municipal de Maracanaú e participação durante a atividade de desfile cívico da escola, no qual todas as turmas realizaram uma caminhada pela comunidade indígena.

A observação na escola nos possibilitou a compreensão da constituição do currículo escolar, dos elementos que o compõem, da forma como os sujeitos o percebem, além de favorecer a reflexão sobre o contexto em que as ações ocorriam. Alinhamo-nos com o pensamento de Lüdke e André (1986), quando estas afirmam que:

(...) a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência "o quê" e "o como" observar. A primeira tarefa,

pois, no preparo das observações é a delimitação de estudo (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 25-26).

A observação ocorreu nos ambientes de materialização do currículo escolar, a sala de aula e nos espaços externos, tais como área de lazer, quadra da escola, entre outros. Observamos os momentos de atividades desenvolvidas no ambiente escolar, assim como os de maior proximidade com os professores com os quais dialogamos, mesmo de maneira informal.

A nossa inserção no campo da pesquisa ocorreu no período correspondente à imersão na escola, embora tenhamos uma vivência que extrapola esses momentos. E devido à experiência que temos tanto na comunidade quanto nessa escola, tivemos que desacostumar o olhar a fim de não comprometer nossas reflexões e inquietações quanto à pesquisa que desenvolvemos. Alinhamo-nos, portanto, ao posicionamento de Velho (1987):

Posso estar acostumado, como já disse, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar; a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, *grosso modo*, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isso não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos (VELHO, 1987, p. 128).

Inicialmente, pretendíamos realizar entrevistas com todos os professores e os componentes do núcleo gestor, a fim de compreender como os saberes tradicionais eram inseridos no cotidiano escolar, se de forma pontual, em momentos estabelecidos pela rotina escolar, se postos no calendário escolar; ou ainda se as práticas pedagógicas eram desenvolvidas de forma interdisciplinar e contínua. Entretanto, por limitações de tempo, realizamos a entrevista com nove sujeitos de diferentes segmentos, sendo dois professores que lecionam na escola indígena desde o início das atividades; duas professoras veteranas, com dezessete anos de atuação na mesma escola; dois professores, anteriormente alunos da escola; três lideranças indígenas, que além do papel político uma delas já atuou na escola como uma das primeiras professoras do povo Pitaguary; e duas que continuam trabalhando na EMIEB do Povo Pitaguary.

Concordamos com Duarte (2002) quando esta afirma que não é possível delimitar, *a priori*, a quantidade de sujeitos que serão envolvidos na pesquisa, pois:

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas (DUARTE, 2002, p. 143-144).

Assim, identificadas as categorias de sujeitos participantes desta pesquisa, que foram lideranças, núcleo gestor (diretora e coordenador escolar), professores indígenas, sendo uma amostra composta por veteranos e novatos, iniciamos o trabalho de realizar as entrevistas. Algumas realizamos no local de trabalho e outras agendamos na residência dos sujeitos. Inicialmente, tivemos que lidar com os sentimentos das pessoas e o medo de serem entrevistadas, mas esclarecemos que o objetivo de nossa pesquisa era investigar o currículo da escola indígena, no tocante aos saberes específicos do povo Pitaguary evidenciados nesse currículo, além disso, comunicamos que todas as informações coletadas tinham um fim exclusivo de subsidiar esta pesquisa.

De acordo com Cunha (2007), os conhecimentos tradicionais são locais, em oposição aos científicos que são universais. Segundo a mesma autora, ambos são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. Observamos que, para o senso comum, o conhecimento tradicional é um conjunto acabado, que deve ser preservado como um acervo fechado a ser transmitido pelos antepassados; no entanto, é necessário compreender que “o conhecimento tradicional reside tanto ou mais nos seus processos de investigação quanto nos seus acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores” (CUNHA, 2007, p. 78). Comungamos com essa definição do autor quando ele aponta que os conhecimentos e/ou saberes não podem ser compreendidos como algo fechado e conclusivo.

Assim, as entrevistas nos possibilitaram observar nos discursos dos sujeitos suas percepções sobre a realidade estudada, seja no tocante ao passado vivenciado, seja em relação ao momento atual da educação escolar indígena, mais especificamente sobre o currículo da escola indígena Pitaguary. Assumimos o posicionamento de Cruz Neto (2002), quando ele detalha a importância da entrevista como procedimento de coleta de informações. Segundo o autor:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala de atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores enquanto sujeitos-objeto da pesquisa uma determinada realidade que está sendo focalizada (CRUZ NETO, 2002, p. 57).

Definimos trabalhar somente com uma das escolas Pitaguary, a EMIEB do Povo Pitaguari, ao invés de envolver as três indígenas que atendem essa etnia, por compreendermos que o tempo seria exíguo para explorar o currículo trabalhado em todas elas. Mesmo possuindo similaridades por se tratar de escolas indígenas que atendem ao mesmo povo, salientamos haver especificidades entre elas.¹⁰

Ainda sobre as entrevistas, a escolha por serem semiestruturadas justificou-se por possibilitar um diálogo intenso entre entrevistador e interlocutor, apesar de terem suas limitações e dificuldades, “por exemplo, o constrangimento que pode causar ao pesquisado pelo fato deste ter suas informações gravadas ou anotadas pelo pesquisador” (GOLDENBERG, 2004, p.33).

As entrevistas tiveram como objetivo apreender as concepções que os sujeitos entrevistados tinham sobre os saberes próprios do povo Pitaguary e como estes se materializavam no currículo escolar. Do mesmo modo, investigamos se para esses sujeitos tais saberes estavam presentes e relacionavam-se aos demais conhecimentos. As entrevistas foram realizadas da seguinte forma: iniciamos agradecendo a disponibilidade dos sujeitos em participarem da pesquisa, seguida da explicação dos objetivos apresentando o tema de nosso estudo e em posteriormente seguimos às questões estabelecidas para a entrevista. Todas elas foram gravadas e transcritas de forma cuidadosa a fim de sermos fiel ao que os sujeitos disseram.

A pesquisa bibliográfica acompanhou praticamente todo o ciclo de investigação e nos permitiu conhecer as produções teóricas sobre o tema em estudo, ou seja, o que já foi pesquisado sobre o currículo da escola indígena

¹⁰ Escola Indígena Chuí (Maracanaú), Escola Indígena Itá-Ara (Pacatuba) e EMIEB do Povo Pitaguary guardam similaridades na sua forma de organização, as três são destinadas ao atendimento educacional do povo Pitaguary e os professores que lecionam são, em sua maioria, indígenas Pitaguary. Entretanto, em algumas disciplinas dos anos finais do ensino fundamental e do médio, há professores não indígenas lotados, principalmente devido à carência de professores formados em determinadas disciplinas. As três escolas trabalham em seus currículos a história e cultura do povo. El Chuí e El Itá-Ara são escolas muito próximas da zona urbana, há um número significativo de alunos não indígenas matriculados nessas unidades escolares. Em pesquisa recente, de Oliveira (2016), na El Itá-Ara, há mais alunos não indígenas que indígenas. Na EMIEB, há alunos não indígenas matriculados, mas em um número bem menor.

Pitaguary nos últimos cinco anos. Nosso trabalho se estruturou, inicialmente, em torno das seguintes categorias de análise: identidade, cultura e território, tomando como fundamentação teórica para os estudos sobre identidade e cultura os escritos de Hall (2002), Silva (2004, 2017) e Pollack (1992) e sobre território os estudos de Little (2004) e Gallois (2004). Após o trabalho de campo, outras leituras foram agregadas, como as relacionadas à educação escolar indígena, escola indígena e saberes Pitaguary. Essas categorias, direta ou indiretamente, contribuíram para a compreensão do currículo da Escola Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguarí. Apoiamo-nos em Sacristán (2000) e Moreira e Silva (2000) para tratar da concepção de currículo como constructo social e cultural, portanto reflexivo de um dado momento histórico e das relações estabelecidas entre os sujeitos.

Servimo-nos também da pesquisa documental com foco nas normatizações da política pública de educação, utilizando o recorte da Educação Escolar Indígena nos anos 2000, além de análise do Projeto Político Pedagógico da escola, de modo a compreender o que está posto sobre o currículo da referida escola e os desdobramentos nas práticas pedagógicas. Na pesquisa documental, realizamos uma análise das principais legislações nacionais, como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Resolução CNE/CEB nº 3/99, Resolução CNE/CEB nº 5, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Além desses documentos, nos servimos dos de sistematização das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena e, no âmbito estadual, da Resolução nº 382/2003, a qual estabelece a categoria de escola indígena no sistema de ensino estadual do Ceará. Foram utilizados também os decretos estaduais de criação e denominação das escolas indígenas e, no âmbito da escola, o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, além de documentos da secretaria escolar como atas de registros dos alunos e de lotação de professores. Com base nesses registros, foi possível delimitar os professores com as/os quais realizamos as entrevistas.

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental pode ser considerada valiosa na abordagem de dados qualitativos, pois complementa as informações obtidas por outras técnicas ou, até mesmo, pode apresentar novos aspectos de um tema ou problema. Ademais, precisamos considerar que os

documentos analisados são uma fonte de pesquisa e de cotejamento de informações, como afirmam as autoras supracitadas:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE, ANDRÉ; 1986; p. 38).

A análise documental constituiu-se numa técnica muito importante na realização desta pesquisa, na medida em que contribuiu para o levantamento de informações sobre a escola no que concerne aos seus dados gerenciais, tais como matrícula e organização das turmas, informações sobre formação dos profissionais da escola e indicadores educacionais.

Por fim, debruçamo-nos sobre o material coletado durante as entrevistas, as anotações em diário de campo e os documentos analisados, de modo a compreender as práticas curriculares presentes na escola do povo Pitaguary. Finalizado o processo de coleta, a etapa seguinte foi a de análise do material, a fim de encontrar os elementos *a priori* definidos como categorias iniciais deste trabalho investigativo. Essa etapa do trabalho encontra ressonância nos estudos de Duarte (2002), quando este afirma que esse momento constitui um mergulho denso nos textos produzidos durante a fase da pesquisa, de modo a formular as interpretações possíveis:

Vencida a etapa de organização/classificação do material coletado, cabe proceder a um mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação. As muitas leituras do material de que se dispõe, cruzando informações aparentemente desconexas, interpretando respostas, notas e textos integrais que são codificados em "caixas simbólicas", categorias teóricas ou "nativas" ajudam a classificar, com um certo grau de objetividade, o que se depreende da leitura/interpretação daqueles diferentes textos (DUARTE, 2002, p. 152).

Minayo (2012) traz uma excelente concepção de análise qualitativa e seus escritos foram primordiais para que traçássemos um fio condutor para o tratamento dado às informações coletadas. Segundo a autora, a análise qualitativa pressupõe compreender, no sentido amplo da palavra, que os sujeitos participantes

da pesquisa são incompletos, da mesma forma que os sujeitos pesquisadoras/es, ou seja, nossa análise pode não encerrar certezas. É com esse norte que prosseguimos com a análise dos dados levantados, pois:

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos (MINAYO, 2012, p. 4).

Assim, intentamos compreender como a educação escolar indígena se estabeleceu entre os Pitaguary, no município de Maracanaú, bem como está em curso a estruturação do currículo da Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguary.

2.1 O lócus da pesquisa: na serra dos Pitaguary... Uma proposta de educação escolar indígena em curso

“Pitaguary do pé da serra/ chama ele que ele vem...”

(Toré Pitaguary)

Pitaguary, povo originário dos Potiguara, chegou às terras cearenses pelo litoral. De acordo com os registros históricos, a ocupação das terras, que hoje são denominadas de Terras Indígenas Pitaguary, remonta ao século XVIII, quando, em 1707, foram concedidas aos índios de Paupina as terras na serra da Pacatuba, e, no ano seguinte, uma área de três léguas de comprimento aos índios de Caucaia. Em 1722, foi registrada a sesmaria doada aos indígenas Pitaguary e em 1854, representados por Marcos de Souza Cahaíba Arco Verde e mais 21 índios. Os Pitaguary fizeram o registro das terras a eles destinadas situadas no lugar

denominado cabeceira do rio Pitaguary, na freguesia de Maranguape¹¹ (BRASIL, 2000, p 3-6).

O povo Pitaguary vive na Terra Indígena Pitaguary, situada nos municípios de Maracanaú e Pacatuba, Ceará, Região Metropolitana de Fortaleza. Possui uma área total de 1735 hectares. É constituído por cinco comunidades assim denominadas: Aldeia Santo Antônio, Aldeia Nova e Central, pertencentes ao Santo Antônio do Pitaguary; Olho d'Água e Horto, estas localizadas em Maracanaú e Aldeia Monguba, em Pacatuba. Na terra indígena Pitaguary (TI Pitaguary), há três escolas indígenas, duas localizadas em Maracanaú, sendo uma da rede estadual e uma da rede municipal; e uma localizada em Pacatuba, pertencente à rede estadual de ensino.

A TI Pitaguary foi declarada como de posse permanente do povo indígena Pitaguary por meio da Portaria nº 2.366 do Ministério da Justiça, de 15 de dezembro de 2006. A portaria indicou a demarcação das terras a ser feita pela FUNAI e a posterior homologação pela Presidência da República, entretanto a homologação ainda não foi efetivada.

Faremos uma incursão nos dados e indicadores de Maracanaú, a fim apresentar um panorama onde essa pesquisa foi realizada, além de situar o povo Pitaguary no referido município.

Maracanaú possui área de 106,648 km² e a população corresponde a 209.057 habitantes, segundo dados do último Censo¹². A estimativa populacional para o ano de 2019 é de 227.886. Possui uma população predominantemente urbana, com densidade demográfica de 1.960,25 habitantes/km², o que corresponde a uma taxa de urbanização de 99,31%.

Localizado a 26 km da capital cearense, Maracanaú é um dos seis municípios¹³ com maior renda per capita do Estado. Destaca-se na atividade

¹¹ Maracanaú somente se emancipou de Maranguape em 1983.

¹² Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/maracanau>

¹³ O resultado do Produto Interno Bruto (PIB) cearense, distribuído entre os 184 municípios, mostra que, em 2016, houve uma nítida concentração espacial da produção dentro do Estado, com o município de Fortaleza participando com 43,46% desse total. Ressalta-se que a soma dos seis maiores municípios (Fortaleza, Maracanaú, Caucaia, Juazeiro do Norte, Sobral e Eusébio) registrou uma participação de 61,46% no PIB total cearense no referido ano. (Fonte: IPECE informe / Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE)/ Fortaleza – Ceará: Ipece, 2018).

industrial, sendo um dos municípios com maior concentração de indústrias do Ceará. Esse fator possibilita que esse município seja um dos maiores em relação ao Produto Interno Bruto (PIB). Entretanto, a renda não é bem distribuída, apesar de ser um dos municípios mais ricos do Estado e a população indígena residente vive em situação de pobreza e direitos básicos não são atendidos satisfatoriamente, como o abastecimento regular de água potável, transporte público em horários regulares, saneamento básico, moradia e qualificação profissional para os jovens Pitaguary.

Em 2018, das 39.544 famílias cadastradas na base do sistema do Cadastro Único¹⁴, em Maracanaú, havia 746 famílias Pitaguary¹⁵ em situação de pobreza e de extrema pobreza¹⁶, totalizando 2354 pessoas, sendo 1.041 do sexo masculino e 1.313 do sexo feminino distribuídas na área de referência do CRAS¹⁷ indígena nas seguintes localidades: Horto, 307 famílias, Olho D'água, 227 e Santo Antônio, 212 famílias. Ressaltamos que as localidades do Horto e Olho D'água, ambas localizadas mais próximas da zona urbana de Maracanaú, possuem população indígena residente fora da Terra Indígena demarcada pela FUNAI.

O acesso à água potável nas aldeias Central, Nova e do Santo Antônio é precário, pois não existe rede de abastecimento da Companhia de Água e Esgoto do Ceará – CAGECE. O serviço de abastecimento na comunidade é realizado por meio de sistema próprio de responsabilidade do Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI¹⁸ Ceará. Nos últimos anos, foram perfurados três poços profundos; no

¹⁴ O Cadastro Único para Programas Sociais - CadÚnico é instrumento de identificação e caracterização socioeconômica das famílias brasileiras de baixa renda, a ser obrigatoriamente utilizado para seleção de beneficiários e integração de programas sociais do Governo Federal voltados ao atendimento desse público.

¹⁵ Dados obtidos a partir do consolidado da Gestão do Sistema único de Assistência Social- GESUAS/2014-2018.

¹⁶ Situação de extrema pobreza significa uma média per capita de rendimentos entre R\$0,00 e R\$89,00. Na situação de pobreza, a média *per capita* compreende o intervalo entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00.

¹⁷ CRAS é uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social, sendo responsável pela organização e oferta dos serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e DF. (Fonte: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/unidades-de-atendimento/cras>. Acesso: 22/09/2019).

¹⁸ O Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) é a unidade gestora descentralizada do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS). Trata-se de um modelo de organização de serviços –

entanto, apenas um está em funcionamento para atendimento as três comunidades. Esse sistema consiste no abastecimento de caixas d'água situadas em locais mais altos da comunidade do Santo Antônio, e, em dias determinados, atende as residências das três comunidades que compõem a localidade de Santo Antônio do Pitaguary. No entanto, a capacidade hídrica desse sistema não dá conta satisfatoriamente das necessidades por água potável dessas famílias, tendo em vista que esse sistema foi estruturado para uma quantidade bem menor de famílias que as que hoje residem nas comunidades, gerando um problema sério que é o acesso à água potável.

A área delimitada como TI Pitaguary é insuficiente para a reprodução física e cultural da população indígena devido ao crescimento populacional ocasionado, principalmente, pelo número significativo de indígenas que têm retornado ao território. Os dados populacionais à época da identificação da TI Pitaguary, constantes no levantamento do Relatório de Identificação são de 94 famílias, totalizando 500 pessoas, e de 378 indígenas morando fora da área delimitada. Dados do Distrito Sanitário Especial Indígena apontam que em 2013 havia 3381¹⁹ indígenas que residiam na TI Pitaguary. Ademais, há algumas ações impetradas contra o povo, reivindicando que parte significativa desse território não seja considerado área indígena, o que afeta diretamente os limites da área já delimitada.

Nos últimos anos, os Pitaguary vêm reivindicando ações dos órgãos competentes para a conclusão do processo de regularização fundiária do território indígena Pitaguary, possibilitando o acesso, bem como o usufruto exclusivo dos indígenas a esse território. As lideranças apontam inúmeros ataques à efetivação desse direito, tendo em vista que a área se encontra em processo de demarcação, porém, ações judiciais impedem a conclusão do procedimento de regularização fundiária e, conseqüentemente, a fase de desintrusão dos posseiros da área.

orientado para um espaço etnocultural dinâmico, geográfico, populacional e administrativo bem delimitado –, que contempla um conjunto de atividades técnicas, visando medidas racionalizadas e qualificadas de atenção à saúde, promovendo a reordenação da rede de saúde e das práticas sanitárias e desenvolvendo atividades administrativo-gerenciais necessárias à prestação da assistência, com o Controle Social. (Fonte: <http://www.saude.gov.br/saude-indigena/saneamento-e-edificacoes/dseis>. Acesso em 22/09/2019).

¹⁹ Relatório de dados populacionais de 2013, por DSEI. (Fonte: <http://dw.saude.gov.br/gsid/servlet/mstrWeb>. Acesso em 22/09/2019).

Alguns conflitos têm ocasionado uma série de problemas para os indígenas, que têm empreendido esforços para garantir que a TI, de fato, sejam um espaço de uso exclusivo, sem as ameaças que vêm sofrendo ao longo dos anos. Em 2013, sem consulta prévia aos Pitaguary quanto aos processos de licenciamento relacionados à mineração, atividade que afetaria diretamente à existência do povo, - a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho preconiza que se realize consulta prévia quanto a quaisquer atividades que forem ser implementadas em áreas indígenas ou próximas a elas, em que o Estado brasileiro é signatário - , a Empresa Britaboa Ltda tentou reativar a Pedreira Canaã, que estava desativada há mais de 15 anos, em Monguba, no município de Pacatuba. Tal fato fez com que os indígenas se reunissem e lutassem pela integração daquela área ao TI Pitaguary, por considerá-la parte integrante da TI Pitaguary, apesar de ter sido deixada de fora quando foi feita a delimitação da referida TI. Como já falamos anteriormente, a TI Pitaguary é insuficiente para a reprodução física e cultural desse povo. Outros povos indígenas cearenses têm utilizado a estratégia de retomar áreas consideradas pertencentes a esse território e que haviam ficado de fora do processo de identificação e delimitação da área, de modo a possibilitar a ampliação da TI e assim garantir que haja terra suficiente aos indígenas Pitaguary e suas futuras gerações.

Assim, em uma carta aberta à sociedade cearense, os Pitaguary pediram apoio e esclareceram os motivos pelos quais ocuparam a área na qual seria reativada da Pedreira Canaã:

Diante destas problemáticas, nós, índios Pitaguary, estamos há alguns anos lutando contra a reativação de uma antiga pedreira, desativada há mais de 20 anos, nas imediações de nossa Terra Indígena. A reabertura dessa pedreira vai prejudicar não apenas nós indígenas, mas toda a população residente em Monguba, haja vista que o uso de fortes explosivos põe em risco a vida de todos e causa prejuízos inestimáveis ao meio ambiente e à saúde de nossas populações.

Diante de tais problemas, nós povo indígena Pitaguary, convocamos todos e todas que se solidarizam com nossa luta a nos apoiar, divulgando esta carta e se fazendo presentes conosco no distrito de Monguba-Pacatuba CE-060, KM 15, no próximo dia 21/03 (quinta-feira), véspera da data marcada para a reintegração de posse. Reafirmamos que essa luta não é apenas nossa, mas de todos os que foram e são oprimidos pelo modo de vida capitalista. O que acontece neste momento em nossas terras ocorre também com populações urbanas que estão sendo brutalmente removidas. Estes males,

não podemos negar, são causados pela ganância de uma elite que quer lucrar de qualquer forma. Nosso chamado busca fortalecer nossa resistência e impedir, mais uma vez, a reabertura da pedreira na Terra Indígena Pitaguary, bem como afirmar, com todas as nossas forças, que não sairemos do nosso território tradicional e que lá permaneceremos até nosso último índio!!! (<https://acervo.racismoambiental.net.br/2013/03/16/carta-dos-pitaguary-a-sociedade-cearense/>. Acesso em: 22/09/2019).

Outro grave ataque aos direitos indígenas quanto ao usufruto da terra indígena é uma ação que visa retirar da área 300 hectares do território que tinha sido originariamente identificado e delimitado. Em 2016, o Povo Pitaguary ingressou com a ação rescisória nº 0802049-43.2016.4.05.0000, no Tribunal Regional Federal da 5ª Região, localizado em Recife, solicitando um novo julgamento em que seja garantida a participação ampla e irrestrita do povo. Entretanto, a ação foi julgada tendo como veredicto manter a retirada dos 300 hectares, área pleiteada por um dos posseiros da TI Pitaguary. Diante desse fato, o povo recorreu ao Supremo Tribunal Federal e aguarda julgamento do pleito, por entender que a diminuição do território já delimitado afeta diretamente a comunidade indígena, impossibilitando-a de viver de forma digna e de existir nesse território.

Ainda registramos conflitos internos quanto ao usufruto da terra e formas de ocupação, principalmente na comunidade do Santo Antônio, na qual não há consenso quanto à abertura do açude para fins comerciais. Enquanto um grupo de lideranças não apoia a abertura ampla e sem controle da comunidade indígena por considerar que essa atividade traz mais prejuízos do que qualidade de vida aos indígenas, um grupo da comunidade do Santo Antônio continua praticando atividade de comércio, inclusive de bebidas alcólicas, às margens do açude do Santo Antônio, aos finais de semana e feriados.

Em 2017, após a morte de Cacique Daniel - importante liderança do povo Pitaguary que contribuiu de forma efetiva para a organização do povo pela regularização da terra, bem como para o reconhecimento étnico do Povo Pitaguary - houve acirramento das tensões entre os indígenas em relação à abertura irrestrita da área indígena para o turismo no açude. A abertura da comunidade para acesso irrestrito ao turismo é um ponto que há muito tempo gera conflitos. Pinheiro (2002) já registrava esse dissenso na comunidade indígena:

Todavia, ao colocar o portão na entrada da localidade e fazer valer o desejo de mantê-la livre da ocupação e poluição efetuada pelos turistas de fins de semana, os Pitaguary tiveram que enfrentar sérios problemas, alguns dos quais envolviam desavenças com membros que discordavam acerca do fechamento da área. A questão do fechamento do portão ainda é, nesse sentido, um assunto polêmico para o grupo (PINHEIRO, 2002, p. 120).

Até 2017, a comunidade organizada realizava um bloqueio na entrada da área indígena, de modo a não permitir o acesso de pessoas estranhas, caso estas tivessem agendado alguma atividade cultural com as lideranças e/ou visitas a familiares e amigos residentes na área indígena, especificamente na comunidade do Santo Antônio do Pitaguary.

A área indígena Pitaguary fica muito próxima dos centros urbanos de Maracanaú e Pacatuba, o que, a nosso ver, contribui para alguns problemas característicos das cidades, tais como a questão da violência, tráfico de drogas e existência de facções criminosas. Assim, além dos atentados que as lideranças sofrem por se colocarem à frente da defesa do território, estas estão sendo ameaçadas por criminosos que estão atuando na TI Pitaguary, inclusive já temos casos de violência nesse sentido.

O território Pitaguary é para os indígenas um lugar que remete à afetividade, à memória e ao pertencimento a esse lugar. Dessa forma, viver nele, significa não somente a continuidade da história do povo, - pois, como afirmam os mais velhos e as lideranças, não existe povo sem terra -, mas a existência enquanto ser.

Este trabalho teve como *lócus* da pesquisa a escola municipal localizada em Maracanaú, por ter sido, na comunidade, a primeira a despertar para uma educação específica para o povo e, a partir da luta empreendida por ele, para que a educação escolar indígena fosse implementada no Santo Antônio do Pitaguary e, em decorrência disso, para que as duas outras escolas, ambas da rede estadual, também iniciassem suas atividades.

A escola situa-se no Santo Antônio do Pitaguary, no pé da serra, próxima à igreja e ao açude, duas importantes construções as quais estão relacionadas à história do povo. A escola possui uma boa estrutura física, composta de seis salas de aula, uma de leitura, que também funciona como laboratório de informática; cinco banheiros (três destinados aos alunos, um com acessibilidade, outro na sala dos

professores e um na diretoria); secretaria, diretoria e sala dos professores; quadra coberta, onde acontecem os rituais de toré, aulas práticas de educação física, bem como encerramento de projetos educativos que envolvem todas as séries; uma quadra de areia; parquinho infantil; cozinha, com depósito para acondicionamento da merenda escolar e um outro depósito para a guarda de materiais escolares. Possui também espaço para desenvolvimento de atividades de plantio de horta e plantas medicinais.

A escola indígena surgiu como luta das lideranças indígenas nos idos de 1995. Cacique Daniel e as lideranças tradicionais tiveram a preocupação com o fortalecimento da identidade indígena, bem como com a valorização da história e memória do povo Pitaguary e acreditavam que a escola poderia ser um espaço em que fosse fortalecida a cultura indígena. Antes, era convencional e, portanto, não tinha um projeto que valorizasse a identidade étnica Pitaguary.

Assim, por meio de um convênio com uma Organização Não Governamental denominada Aliança Comunitária Cearense foi construída uma escola, com o propósito de fortalecer a identidade indígena na Aldeia Nova. Durante três anos, funcionou com a atuação de três professores que, de forma voluntária, ensinavam às crianças e adultos os conhecimentos tradicionais do povo Pitaguary, além de ler, escrever e os demais conhecimentos que compõem o currículo escolar. A escola foi denominada de Kuaba, termo que em tupy-guarani significa Casa do Conhecimento. Nesse período, as/os educandas/os frequentavam a Kuaba e a escola convencional presente na comunidade.

Com o fortalecimento do movimento indígena, as lideranças perceberam que era necessário fortalecer a educação e isso só seria possível se a escola indígena fosse institucionalizada na comunidade e tivesse o reconhecimento das autoridades governamentais. Mais uma vez, a comunidade organizada reivindicou ao poder público local que a escola da rede municipal se tornasse indígena e, em 2002, o então prefeito acatou a reivindicação e a escola convencional tornou-se a Escola Municipal de Educação Básica do Povo Pitaguary, pertencente à rede municipal. A partir de 2002, a lotação da escola foi realizada com professores Pitaguary escolhidos pelas lideranças indígenas dentre aqueles que tinham formação pedagógica e/ou estivessem em formação, bem como foi realizada uma

avaliação do envolvimento desses futuros profissionais no movimento indígena em relação à participação nas diferentes atividades, por exemplo, reuniões da comunidade, festividades, rituais, enfim, buscou-se verificar o envolvimento desses sujeitos com as questões indígenas Pitaguary.

O funcionamento da escola foi normatizado via Acordo de Convênio firmado entre Estado e Município, com a participação de representantes da organização indígena²⁰ atuante naquela época na definição das responsabilidades de cada instância presentes no termo. A cooperação técnica entre Estado e Município na oferta da educação escolar indígena encontra respaldo na Lei nº 9.394/96 e foi compreendida pela comunidade e instituições envolvidas como uma acertada decisão. Assim, as responsabilidades ficaram distribuídas da seguinte maneira:

Após várias reuniões em que participaram representantes da Secretaria da Educação Básica do Ceará, do Conselho de Educação do Ceará, das Secretarias Municipais de Educação e de Cultura de Maracanaú, da Pastoral Indígena/Ceará, da FUNAI/Ceará e do Conselho Indígena Pitaguary de Maracanaú e Pacatuba, foi acordado o regime de colaboração entre o Estado e o Município com a seguinte divisão de responsabilidades:

Do Município:

- criação da escola como Escola Indígena Diferenciada de Ensino Fundamental Santo Antônio de Pitaguary;
- contratação de recursos humanos para as atividades de direção, secretaria e serviços gerais, **sendo da responsabilidade da Comunidade Pitaguary a escolha desses profissionais;**
- provisão de material didático, merenda escolar e material para a manutenção da escola (de consumo e permanente);
- acompanhamento técnico-pedagógico efetivo nas escolas indígenas da Comunidade Pitaguary.

Do Estado:

- contratação dos professores indígenas que irão atuar na escola;
- apoio para a publicação de material didático específico e diferenciado, produzido com a participação de Técnicos do Núcleo de Desenvolvimento Curricular da Secretaria da Educação Básica do Estado (CEARÁ, 2002. Grifo nosso.)

²⁰ Em 2001, o Povo Pitaguary tinha uma única organização que congregava os indígenas Pitaguary dos dois municípios da abrangência da área indígena delimitada: Conselho Indígena Pitaguary de Maracanaú e Pacatuba.

A EMIEB do Povo Pitaguari foi criada a partir do decreto municipal nº 194/2002, subordinada técnica e administrativamente à Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú (SME Maracanaú) e com parceria com a Secretaria Estadual da Educação do Ceará (Seduc). À Seduc, coube o pagamento dos professores por meio de contrato temporário e os demais funcionários e núcleo gestor seriam pagos pela esfera municipal. A gestão da escola, inicialmente, foi escolhida pela SME de Maracanaú, que destinou um professor pertencente ao quadro de servidores municipais. Esse acordo de cooperação entre Seduc e SME de Maracanaú vigorou até 2011, quando foi definido pelas instâncias administrativas que a comunidade escolar deveria optar pela rede a qual pretendia pertencer integralmente. Assim, a escola decidiu ser atendida totalmente pela esfera municipal.

A publicação de materiais é uma questão delicada, pois há uma dificuldade em gerenciar os processos de financiamento, produção e publicação. Até então, temos disponível uma coletânea de cada etnia cearense a partir das produções dos alunos e professores indígenas que cursavam o Magistério Indígena nível médio, em 2000. Assim, essa é uma fragilidade que precisa de um olhar atento das instâncias governamentais. Entendemos que requer uma decisão política para possibilitar as condições necessárias à publicação de materiais específicos para o atendimento dos povos indígenas cearenses em relação à contratação de profissionais que possam, em parceria com os indígenas, publicar materiais específicos de cada povo, nos quais se evidenciem histórias, memórias e narrativas transmitidas por cada povo por meio da oralidade.

À época da pesquisa, a escola dispunha de quinze professores, sendo treze pertencentes à etnia Pitaguary e duas professoras não indígenas que tinham relação com a comunidade. O corpo docente é formado, em sua maioria, por docentes formados em Pedagogia e/ou cursando essa graduação. São doze pedagogos, um ainda cursando Pedagogia, uma formada em Licenciatura Intercultural Indígena e habilitada para lecionar Ciências Humanas, História, Língua Portuguesa, Matemática, além de Gestão Escolar e um professor que está cursando Educação Física. Há ainda um pedagogo cursando Biologia. A gestora possui licenciatura em Biologia e Pedagogia, o Coordenador escolar é licenciado em Letras – Língua Portuguesa e especialista em Gestão e Coordenação Escolar e a

Secretária que, além de ter o Curso Técnico em Secretaria Escolar, é graduada em Pedagogia.

Quase a totalidade dos docentes leciona somente naquela escola indígena e apenas o professor de Educação Física atua em outros espaços não escolares como professor de academia. A maioria possui carga horária de 40 horas semanais e trabalha nos dois turnos.

Em 2019, de acordo com os dados da escola, funcionavam quatro turmas de educação infantil, sendo duas de creche (2 e 3 anos) e duas da pré-escola; cinco dos anos iniciais do ensino fundamental e quatro dos anos finais do ensino fundamental, totalizando 174 alunos compostos, em sua maioria, por indígenas que residem nas três comunidades que compõem a localidade do Santo Antônio: Aldeia Nova, Central e Santo Antônio. Os alunos não indígenas que estudam na escola são de famílias constituídas de indígenas e não indígenas, em alguns casos, a/o parceira/o não indígena tem filhos que passam a morar na comunidade indígena e buscam escolarização na escola.

O núcleo gestor da escola é composto por diretora indígena Pitaguary, professora integrante do quadro de servidores efetivos do município de Maracanaú, por coordenador pedagógico, indígena nomeado ao cargo, por secretária escolar, não indígena integrante do quadro efetivo de servidores de Maracanaú e por uma auxiliar de secretaria, indígena Pitaguary também servidora do município.

A escola conta com sete servidores de apoio, sendo duas merendeiras, dois auxiliares de serviços gerais, um porteiro e dois vigilantes. Todos esses profissionais são indígenas e residem na TI Pitaguary em diferentes comunidades. A escola realiza seleção desses profissionais por meio de análise de currículo e entrevistas. É definido um perfil dos profissionais a serem contratados e uma das prerrogativas é de que seja indígena Pitaguary. Como a escola tem Conselho Escolar regulamentado como uma unidade executora, então, após o processo seletivo, a escola, por meio do seu Conselho Escolar, assina a carteira desses profissionais. A escola recebe os recursos necessários para o pagamento dos mesmos e dos encargos trabalhistas. Ao nosso ver, é uma responsabilidade que não deveria ser uma atribuição da escola e sim do poder público responsável por essa unidade de ensino.

A escola funciona nos turnos manhã e tarde, mas já funcionou em anos anteriores no turno da noite, quando ofertou turmas de educação de jovens e adultos (EJA). Em 2018, a diretora nos informou que realizou um levantamento de adultos interessados em retornar a estudar, mas o projeto de ensino noturno não se concretizou.

O projeto de escola indígena para povo Pitaguary está em curso, enfrentando no cotidiano os limites e as possibilidades de se ofertar educação diferenciada em processo de emergência étnica, no qual ainda está nesse movimento de constituição de sua identidade e traz traços muito próximos da sociedade envolvente. Daí, temos alguns desafios a superar para que se estruture um currículo que contemple as necessidades educacionais desse povo, assegurando a inserção dos saberes indígenas, bem como dos conhecimentos da base comum curricular, de modo a cumprir a função social da escola, que é a de preparar os alunos para a vivência dentro e fora da comunidade indígena, tal como aponta as lideranças Pitaguary, bem como o Núcleo Gestor dessa unidade de ensino.

Assim, as seções seguintes versarão sobre o desenvolvimento da pesquisa e as análises sobre o objeto a partir dos referenciais teóricos definidos para embasar a discussão.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA E SUAS PARTICULARIDADES NO CEARÁ: CONQUISTAS DO MOVIMENTO INDÍGENA

A educação escolar indígena como resultado de lutas indígenas por uma educação específica e diferenciada é fato recente na história da educação brasileira. Teve seu início em meados da década de 70, quando os indígenas empreenderam uma série de reivindicações, dentre elas o direito à educação que respeitasse seus modos próprios de organização e de aprendizagem. De acordo com Gersem Baniwa, quando foi conselheiro do Conselho Nacional de Educação apresentou em um relatório o cenário panorâmico do processo de desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, no qual afirma que:

A proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngüe e diferenciada surgiu como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional imposta aos povos indígenas. Surgiu na década de 1970 entre os povos indígenas do Brasil, incentivados e apoiados por seus aliados. Apenas duas décadas seguintes, o governo, através do Ministério da Educação, incluiu o tema na sua agenda de discussão, forçado pelas críticas e pressões dos índios e da opinião pública nacional e internacional, que acusavam o governo de etnocídio (BRASIL, 2007, p. 5).

Assim, em um contexto de intensa luta dos povos indígenas, vimos surgir em todo o território nacional, um movimento por uma educação que possibilitasse aos alunos indígenas o conhecimento e fortalecimento de sua história e cultura, além dos demais conhecimentos necessários ao pleno exercício da cidadania.

Falar sobre educação escolar indígena no Ceará remonta à luta dos povos indígenas cearenses ainda na década de 90 e os Tapeba e os Tremembé reivindicam o protagonismo ainda hoje. Sem entrar nesses detalhes, podemos dizer que esses dois povos abriram trilhas e foram primordiais para os outros que vieram depois: Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, citando alguns que, nesse esteio, começaram suas reivindicações, sem esquecer dos Potiguara, Tabajara, Canindé, Tapuya Kariri, Cariri, Tubiba Tapuio, Gavião, Kalabaça, Tupinambá. E destacamos ainda os que estão iniciando seu processo de auto reconhecimento, a etnia Karão.

A garantia de uma escola específica e diferenciada para os povos indígenas encontra respaldo na legislação nacional e estadual, as quais definem como

princípios o respeito à diversidade, aos modos próprios de ensino e aprendizagem, à valorização da história e da cultura do povo.

Silva (1994) nos aponta que não há consenso no que se entende por *cultura de um povo*, nem na compreensão do que deve ser valorizado. Ademais, é necessário considerar que a cultura não é estanque e, portanto, está em movimento incorporando outros elementos enquanto alguns traços dela são modificados. Há diferentes concepções de cultura que precisam ser levadas em consideração, segundo destaca Silva:

Afinal, o que se entende por uma escola indígena que respeite e valorize a cultura de um povo? Uma escola que utilize temas geradores "indígenas", calendários "indígenas", situada em um prédio "indígena", etc. Mas que ensine que cada um vale por si, como as nossas? Entretanto creio que, sobre este ponto, não haja consenso entre os especialistas em Educação Indígena, porque, antes de mais nada, não há consenso no que seja Cultura. Consequentemente, não há consenso, mas, ao contrário, divergências importantes no que respeitar e valorizar (SILVA, 1994, p. 42).

Assim, a educação escolar indígena se constituiu no estado do Ceará como fruto das reivindicações do movimento indígena, que buscou a implementação dessa modalidade de ensino como uma estratégia de fortalecimento de suas lutas. Salientamos que esse fenômeno não é exclusivo do Ceará, é comum em todo o Brasil. A escola seria, portanto, um espaço, principalmente, de fortalecimento da identidade e cultura indígenas. É sabido, porém, que essa tarefa não pode ficar exclusivamente a cargo da instituição de ensino.

A escola, ambiente formal de educação, necessita da participação efetiva de outros sujeitos envolvidos no processo de construção da identidade indígena em outros espaços e nos momentos de aprendizagem e vivência indígenas. Como *lócus* de saber e de aprendizagem, a escola parece vir buscando desenvolver o papel de possibilitar aos indígenas o conhecimento de conteúdos pertinentes à cultura de cada povo, de valorização dos saberes dos mais velhos e das lideranças tradicionais.

A escola indígena pode constituir-se como um lugar de interrelação entre as práticas vivenciadas nas comunidades e o saber escolarizado. Daí, a importância dos professores indígenas nessa tarefa de mediação de saberes, de modo a favorecer a interação entre conhecimentos ditos universais, socialmente construídos, histo-

ricamente valorizados, e os saberes indígenas, que têm a mesma importância que os demais. Durante muito tempo, os indígenas e seus conhecimentos não foram devidamente valorizados e é pensando em uma outra lógica que se questiona a definição de quais deles são importantes, quem os define e os categoriza.

Precisamos, portanto, a partir da atuação dos professores, refletir sobre suas práticas, de modo a compreender como o currículo escolar indígena tem se materializado e propiciado reflexões aos educandos sobre a importância da educação na valorização da cultura indígena. Meliá (1999) nos aponta a dificuldade em trazer para o espaço da escola os ensinamentos ditos tradicionais, segundo enunciado abaixo:

A ação pedagógica tradicional integra, sobretudo, três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica (MELIÁ, 1999, p. 13).

Esse autor aponta também que há professores indígenas escolhidos entre os mais jovens de seu povo e que, por diversas circunstâncias, não tiveram a educação tradicional. Por outro lado, são esses os sujeitos politizados e conhecedores de seu papel na comunidade indígena que fazem outro caminho, o saber construído na escola que retorna para a comunidade, pois:

(...) por vezes, são os professores indígenas aqueles que viveram com consciência crítica e profética os problemas de uma comunidade ou de seu povo, de tal modo que **a escola tem sido o lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito**. Professores e alunos hoje sabem se situar de forma diferente diante do Estado e da sociedade envolvente, graças aos conhecimentos vindos da escola (MELIÁ, 1999, p. 13).

Os processos de organização dos povos indígenas no Nordeste, se compararmos aos do Brasil, principalmente àqueles que conseguiram manter-se afastados do contato com a sociedade não indígena, são um fenômeno recente. O contato acarretou para esses povos outros modos de demarcar a diferença entre eles e a sociedade envolvente. Pacheco de Oliveira (2016) denominou esse fenômeno de

emergência étnica, “que abrange tanto a emergência de novas identidades, quanto a reinvenção de etnias já reconhecidas” (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 201).

Podemos compreender que muitos desses povos, e, por conseguinte, os professores perderam muito de suas características, devido ao contato com os não indígenas. A língua indígena, por exemplo, é praticamente inexistente no Nordeste, salvo o Povo Fulniô, que mantém sua língua indígena. No Ceará, não existem mais povos que tenham domínio linguístico de suas línguas. Registramos a iniciativa da etnia Potiguara localizada na Serra das Matas, em Monsenhor Tabosa, que busca parcerias com a Universidade Federal do Ceará para revitalizar a língua indígena Tupy. Assim, os povos do Nordeste se reinventaram e buscaram traços diacríticos, demarcadores de diferença de outra forma, pois:

Os povos indígenas do Nordeste, afetados por um processo de territorialização há mais de dois séculos, e depois submetidos a fortes pressões no sentido de uma assimilação quase compulsória, têm o **seu patrimônio cultural necessariamente marcado por diferentes “fluxos” e “tradições” culturais** (HANNERZ, 1997; BARTH, 1988).

Para que sejam legítimos componentes de sua cultura atual, não é preciso que tais costumes e crenças sejam, portanto, traços exclusivos daquela sociedade. Ao contrário, frequentemente, tais elementos de cultura são compartilhados com outras populações indígenas ou regionais, como ocorre, por exemplo, com os índios Tremembés e seus vizinhos, que têm em comum um conjunto de crenças e narrativas sobre o passado e o mundo sobrenatural que é, no entanto, muito distinto daquele da população rural do interior do Ceará (VALLE, 1993 *apud* PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 209).

Entender esse processo de reorganização dos povos do Nordeste e, por conseguinte, do Ceará, nos permite compreender qual o lugar da escola para esses povos, qual o papel dela para o fortalecimento de suas lutas. Assim, aliados aos processos de conquista pela terra, os indígenas também reivindicam uma educação específica e diferenciada. É na década de 90 que a Seduc inicia suas ações com foco na educação escolar indígena, tendo como pano de fundo as discussões que estavam ocorrendo em nível nacional, tais como os processos formativos dos professores indígenas; a necessidade de a educação escolar indígena incorporar aos preceitos legais a especificidade dessa modalidade, quanto aos modos de organização e currículo específico que contemplasse os conhecimentos indígenas.

Tassinari e Gobbi (2009) apontam o protagonismo indígena para que a legislação brasileira agregasse as mudanças necessárias, de modo a garantir o respeito aos direitos indígenas por uma educação específica. Assim:

No caso da educação escolar indígena, não se pode dizer que as transformações se deram em virtude da legislação, mas bem o contrário, *as mudanças na legislação brasileira a respeito dos direitos indígenas é que são frutos de um grande movimento social que aglutinou lideranças indígenas de todo o país*, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos 1980 (SANTOS, 1989 *apud* TASSINARI, GOBBI, 2009, p. 96)

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a LDB 9394/96, nos artigos 78 e 79, apontam os caminhos para a educação escolar indígena. Essa legislação assegura às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Aponta para o respeito à diversidade dos povos e de suas línguas maternas; o respeito às diferenças, por meio da “reafirmação de suas identidades étnicas; à valorização de suas línguas e ciências” e da necessidade de, nos processos de escolarização, contribuir para o “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias” (BRASIL, 2017).

Entretanto, o que está posto na legislação brasileira ainda não é plenamente estabelecido nas comunidades indígenas, seja pela dificuldade dos sistemas de ensino incorporarem as prerrogativas estabelecidas pela legislação, seja pela dificuldade das comunidades indígenas em definirem quais os elementos da cultura que consideram importantes serem evidenciados nos respectivos currículos.

Em sua pesquisa sobre a concepção Xikrin de aprendizagem e conhecimento, Cohn (2004) afirma que é difícil evidenciar, no currículo escolar, os modos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, tendo em vista a diversidade sociocultural indígena do país. A referida autora aponta para a necessidade de compreender o que esse marcador da educação escolar indígena significa, diante da complexidade de incorporar ao currículo escolar os modos de aprendizagem dos povos, que nem sempre condizem com as práticas escolarizadas.

Tassinari e Gobbi (2009) também entendem que há uma dificuldade e a incorporação dos processos próprios de aprendizagem aos currículos indígenas se constitui como um desafio da educação escolar indígena, tendo em vista que:

No que tange às escolas indígenas, consideramos que o aspecto mais inovador da legislação é **o reconhecimento de que os indígenas possuem “processos próprios de aprendizagem” que precisam ser levados em conta pela escola** e procuraremos mostrar que o principal desafio das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena se refere **à dificuldade de reconhecer a legitimidade dessas pedagogias nativas** (TASSINARI; GOBBI, 2009, p. 104).

Cohn (2004) traz algumas situações vivenciadas no cotidiano do povo Xikrin²¹, que muitas vezes não são levadas em consideração pelos professores no ambiente escolar, tais como a forma como crianças e jovens aprendem com os mais velhos, por meio da observação, possibilitando ao educando o saber fazer e, principalmente, o saber apresentar o conhecimento adquirido. Portanto, “assim como permitir que se aprenda não significa que se exija provas de aprendizado, às vezes, mais que não exigir provas, espera-se que o aprendiz não ponha em prática o que aprendeu até que esteja pronto a fazê-lo” (COHN, 2004, p. 101). Essa é uma forma interessante de se ensinar e aprender por meio da observação atenta e respeitosa. Acreditamos que são presentes no cotidiano das comunidades indígenas e, também, na comunidade Pitaguary, na qual os mais velhos ensinam os mais jovens e estes se apropriam dos conhecimentos e história de seu povo. Acreditamos que os princípios do fazer utilizando a escuta dos mais velhos deveriam ser atividades mais recorrentes no cotidiano escolar.

No Ceará, a política de educação escolar indígena foi se estabelecendo à medida que os sujeitos envolvidos foram construindo a sua própria. Estado e movimento indígena foram trilhando o caminho para a implementação da política, em alguns momentos, houve a confluência de ideias entre eles, como podemos apontar o diálogo com as lideranças indígenas para a execução das ações de formação inicial. Assim, foram construídas as primeiras propostas de formação inicial e continuada ofertadas aos professores indígenas em formação. Ao mesmo tempo em que os professores indígenas estavam em formação, outras ações foram se materializando, tais como a criação de escolas indígenas no sistema de ensino,

²¹ Os Xikrin são um subgrupo Kayapó, falantes de uma língua Jê, que habitam o sudoeste do Pará.

construção de escolas e contratação de professores indígenas. Vale salientar que nem sempre essa relação entre Estado e Movimento Indígena foi pautada no diálogo, houve tensão²² também, tão própria dessa caminhada.

Os cursos de formação de professores indígenas possibilitaram aos indígenas uma discussão com a Seduc e com as universidades, em torno da política de educação escolar indígena na década de 90. Ao mesmo tempo em que os indígenas iam se formando professores, foi também erigindo a política de educação escolar indígena no Estado pautada no diálogo.

A Seduc²³, ao instituir essa modalidade de ensino em sua estrutura, estabeleceu uma forma de operacionalizar, por meio do diálogo com as lideranças e professores indígenas, uma escuta colaborativa, que ajudou a construir essa política pública. A equipe do Núcleo de Formação do Educador (NFE) promoveu discussões com representantes dos povos indígenas, a fim de construir uma proposta de formação para os indígenas que respeitasse e valorizasse a cultura e história desses povos²⁴ (CEARÁ, 2001).

Em reunião com representantes dos povos, foi discutida a versão preliminar do Projeto de Formação para o Magistério Indígena, buscando assegurar a adequada formulação das necessidades de formação para atuação na escola indígena diferenciada.

²² Em 23 de abril de 2004, cerca de 200 índios de seis etnias reuniram-se na TI Pitaguary, no Santo Antônio do Pitaguary, com quatro técnicas da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e, por não concordarem com a nova forma de contratação de professores por tempo determinado, as mantiveram reféns. O novo contrato reduzia de 12 para cinco meses a prestação de serviço dos professores indígenas, retirando o direito a férias e 13º salário. As técnicas foram liberadas após negociação com o Secretário-Adjunto da Seduc, Luiz Eduardo de Menezes Lima, o qual se comprometeu em rever o contrato ou até anulá-lo. A negociação foi intermediada por dois procuradores da República, Márcio Torres e Alexandre Meireles (Fonte: Diário do Nordeste, 24/04/2004. Acesso em 04 set. 2019).

²³ Informações sistematizadas a partir do Relatório Preliminar de Reunião Técnica sobre o Curso de Formação para o Magistério Indígena, ocorrida no dia 29 de março de 2001, no Centro de Treinamento Professor Antônio Albuquerque, Fortaleza-CE. Participaram dessa reunião representantes dos povos Calabaça (1 pessoa), Jenipapo Kanindé (3 pessoas), Pitaguary (5 pessoas), Tapeba (15 pessoas), Tremembé (10 pessoas), Tabajara (4 pessoas), Kanindé de Aratuba (4 pessoas), dirigentes e técnicos da Seduc/Sede e Seduc/Crede, Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE) e um consultor linguista convidado.

²⁴ Conforme dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), existem no Ceará 14 etnias, quais sejam, Anacé, Tremembé, Jenipapo-Kanindé, Kanindé, Tapeba, Tabajara, Potyguara, Kalabaça, Pitaguary, Gavião, Kariri, Tapuya-Kariri, Tupinambá e Tupiba-Tapuia, distribuídos por 19 municípios, representando uma população de aproximadamente 26.000 indígenas (FUNAI, 2019).

A metodologia de trabalho dessa reunião promoveu trabalhos em grupos envolvendo diferentes etnias, de modo que apresentassem sugestões ao referido projeto. Assim, os indígenas apresentaram questões acerca dos seguintes aspectos: aproveitamento de carga horária de formações ocorridas desde 1999; questionamento se as formações anteriores dos do Magistério seriam levadas em consideração; questionamento se a organização do Magistério seria por povo ou envolvendo participantes todos os povos, reconhecidos ou não pela Funai; questionamento sobre a possibilidade do professor formado nesse curso poder lecionar para indígenas e para outros públicos; produção e distribuição de material didático; questionamento sobre as parcerias que seriam estabelecidas e quantidade de vagas e acompanhamento aos cursistas. Essas discussões ajudaram a definir a proposta de formação em relação ao formato a ser executado: modular e de currículo construído pelos indígenas a partir de questões norteadoras e pesquisa. Essa experiência de formação inicial para os professores indígenas no Ceará em nível médio na modalidade normal²⁵ não foi única, houve a oferta de outros cursos com outros parceiros além da Seduc.

No período de 2001 a 2014, houve a oferta de 4 cursos de formação inicial para professores de nível de ensino médio na modalidade normal organizados da seguinte maneira: 1) Magistério Indígena Tremembé, ofertado aos índios Tremembé de Almofala (Itarema), sob a responsabilidade da Universidade Federal do Ceará; 2) Curso de Formação de Professores Indígenas, organizado e coordenado pela Seduc, envolvendo as etnias Potyguara (Crateús, Tamboril e Monsenhor Tabosa), Tabajara (Crateús, Monsenhor Tabosa, Poranga) e Kanindé (Aratuba e Canindé), Kariri (Crateús), parte dos Jenipapo Kanindé); 3) Curso de Magistério Indígena Tabeba, Pitaguary e Jenipapo Kanindé e; 4) Curso de Formação Inicial em Nível Médio na Modalidade Normal ou simplesmente Magistério Indígena II, coordenado pela Seduc e finalizado em 2014, que envolveu 135 professores de todas as etnias cearenses. Esse foi o último curso de nível médio ofertado pela Seduc, haja vista a demanda atual ser por formação em nível superior, especialmente licenciatura intercultural. Assim, faz-se necessário uma articulação

²⁵ Formação de nível médio que habilita para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

com as Instituições de Ensino Superior (IES) para a oferta de cursos específicos e cursos de pós-graduação.

Fonteles Filho (2015) registra todo o processo de discussão, formulação e execução do Magistério Indígena Tremembé ofertado aos índios Tremembé de Almofala (Itarema), sob a responsabilidade da Universidade Federal do Ceará (UFC), nos primeiros anos de 2000. Em seus diários de campo, o pesquisador registra as discussões apontadas pelos Tremembé, seus saberes e a relação que estabelecem com sua história e cultura. A pesquisa, ao nosso ver, constitui um registro da educação escolar Tremembé desde a instalação das primeiras escolas, o papel da liderança no processo escolar e a constituição da formação em Magistério Indígena.

Como podemos perceber, a participação indígena, desde o início das discussões sobre a formação inicial, possibilitou a oferta de um curso que foi ao encontro das necessidades dos professores indígenas em formação. Esses docentes ao iniciarem sua atuação nas escolas indígenas ainda não tinham habilitação para a docência nem uma formação específica de modo a ajudá-los nas questões da educação diferenciada.

Os cursos de formação inicial possibilitaram aos indígenas não somente uma formação pedagógica, mas, também, o fortalecimento de suas identidades e construção política e o despertar para a discussão de currículos específicos e diferenciados, pautados no fortalecimento da cultura e identidades indígenas, conforme aponta Aires (2009).

Os indígenas contribuíram nas discussões para a elaboração da Resolução nº 383/2003, que versa sobre a criação e o funcionamento de Escola Indígena no Sistema de Ensino do Ceará. Essa Resolução garantiu aos povos e comunidades a criação de escolas indígenas com características e ordenamento jurídico próprios, “[...] 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).

De acordo com Aires (2009), no Ceará, a luta por uma educação escolar específica e diferenciada implementada nas comunidades indígenas trouxe não só a discussão de construção de escolas indígenas, mas, também, a reivindicação por

formação de professores indígenas que se constituíram em espaços de lutas entre eles. Além da formação acadêmica, houve um fortalecimento das lideranças indígenas em torno de uma questão muito importante para os povos: a escola indígena como espaço educativo e político. Como apontam Aires e Lima (2009), o processo de implementação das escolas indígenas e os cursos de formações de professores indígenas possibilitaram importantes espaços para o fortalecimento do movimento indígena em sua organização política e a construção de identidade indígena.

Aires (2009) registrou como os professores indígenas se percebiam e o que eles esperavam de uma escola específica: uma instituição que aliasse os conhecimentos indígenas e os da sociedade envolvente. Esse autor também traz uma contextualização das políticas da educação escolar indígena no Ceará, conforme aponta registro abaixo:

Os documentos oficiais que estabeleceram os primeiros rumos das políticas para a educação escolar indígena apareceram no Ceará por volta da segunda metade da década de 1990, especificamente em 1996, quando tem início a produção de um discurso em sintonia com as diretrizes políticas nacionais e a implementação de políticas específicas - educação infantil, educação especial e educação indígena - porém, somente no ano de 1998 foi colocado em prática, pela Secretaria de Educação Básica (SEDUC), o Programa de Expansão da Escola Indígena no Ceará, estabelecendo cinco metas para a educação escolar indígena: elaboração do censo escolar, formação de professores, ampliação e construção de prédios escolares, elaboração de material didático específico e realização de eventos. A entrada em cena do órgão oficial significou a definição de uma agenda de ação política, a disponibilidade de recursos humanos e materiais, a realização de censos estatísticos, o estabelecimento de metas a serem cumpridas, a adoção de um vocabulário específico e, sobretudo, uma política de reconhecimento dos agentes da educação indígena, em especial, do professor indígena (AIRES, 2009, p. 37).

O professor indígena, ao lado das lideranças tradicionais, vai se constituindo como um sujeito importante na luta e reivindicação dos povos indígenas, pois, conforme aponta Silva e Azevedo (1995):

A expressão "professor indígena", no contexto atual da discussão sobre educação escolar indígena, tem um único sentido: não pretende caracterizar uma classe particular de professores. São, ao contrário, professores no sentido pleno, que são, ao mesmo tempo baniwa, tikuna, guarani etc., e que, portanto, se preocupam, enquanto professores, com todas as dimensões da educação escolar, e ainda, enquanto membros de totalidades sociológicas diferentes da nossa, com a situação atual, os projetos e o destino de seus

povos: totalidades e não partes que se relacionam com a sociedade brasileira de forma bastante complexa (SILVA E AZEVEDO, 1995, p. 158-159).

No Ceará, não seria diferente esse contexto de reivindicação para a implementação da educação escolar indígena, então as mobilizações se organizam em torno de um propósito maior que é a luta pela terra e também por educação.

As primeiras experiências de educação escolar indígena ocorreram em contextos de discriminação dos povos. Estes buscaram, em sua organização interna, meios de se contraporem ao modelo vigente, ou seja, criando seus espaços de escolarização. Os Tremembé e Tapeba foram os povos que iniciaram a experiência de escola indígena. Fonteles Filho (2015) e Aires (2009), respectivamente, documentaram, em suas pesquisas, como se deu o processo para esses dois povos. Fonteles Filho (2015) traz um relato detalhado das primeiras escolas:

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 implantar 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. Desde fevereiro daquele ano, eles têm realizado cursos de formação de 26 professores indígenas, tendo o Curso Supletivo oficializado desde maio daquele ano, sob a supervisão da Secretaria de Educação do Estado – Seduc, através do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE do município de Acaraú e coordenado pela Operação Tremembé. Esperam, dessa forma, atender à demanda de suas 18 escolas (8 para crianças, 10 para adultos) espalhadas por suas 18 comunidades (OT, 1997d). Os Tapeba, localizados em Caucaia, têm 6 escolas espalhadas por suas comunidades - em número de dezessete - para uma população estimada de 2.500 indivíduos. A partir de abril de 1997 foram também implantadas 2 escolas indígenas em Crateús, 1 em Poranga e 1 em Monsenhor Tabosa sob a coordenação do CREDE regional, para atender às demandas do movimento indígena local, que articula os povos Kalabaça, Tabajara, Potiguara, Tupinambá e Kariri. Os Pitaguary (localizados em Maracanaú) e os Jenipapo-Kanindé (em Aquiraz) também implantaram suas escolas (uma para cada povo) (FONTELES FILHO, 2015, p. 26-27).

As escolas indígenas foram inicialmente construídas/estabelecidas por iniciativa dos povos e começaram mesmo sem o apoio institucional da Seduc, ou seja, sem prédios adequados, sem contratação e pagamento de professores. Até o ano 2000, as iniciativas eram pautadas na organização de cada povo com ajuda de

Organizações não Governamentais, como atestam os relatos das lideranças indígenas. A presença do Estado na organização dessa oferta é muito restrita. Nos anos finais da década de 90, foram realizados convênios com associações indígenas destinadas ao pagamento de seus professores. Como política pública, consideramos que essa modalidade de ensino foi, de fato, estruturada em 2000, quando, por meio do Decreto nº 25.970, de 31 de julho de 2000, temos a primeira iniciativa do poder público estadual, no sentido de institucionalizar a política de educação escolar indígena no estado, ao criar oficialmente as escolas indígenas. De acordo com esse decreto, as escolas indígenas foram criadas considerando:

[...] o déficit” na oferta de vagas para o ensino fundamental e médio, nas diversas comunidades indígenas, localizadas no Estado, a necessidade de atender a comunidade estudantil indígena, no âmbito da Educação Básica, aumentando a possibilidade de universalização deste ensino e, por fim, por ser necessária a consecução plena do Projeto: “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” (CEARÁ, 2000).

Nesse Decreto, foram criadas e instituídas na estrutura organizacional da Seduc 23 (vinte e três) escolas indígenas de ensino fundamental e médio para atender os povos Potiguara, Kalabaça, Cariri, Tapeba, Jenipapo-Kanindé, Tremembé e Pitaguary, assegurando-lhes as especificidades e peculiaridades de cada etnia, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Escolas indígenas criadas a partir do Decreto Estadual nº 25.970/2000

(continua)

Povo	Município	Escola	Localidade
Potiguara	Monsenhor Tabosa	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio do Povo Caceteiro	Mundo Novo
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Olho D’água dos Canutos	Jacinto
Kalabaça e Cariri	Crateús	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Terra Livre	Terra Livre
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio das Raízes Indígenas	Planaltina
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Terra Prometida	Caixa D’água

**Quadro 1 – Escolas indígenas criadas a partir do Decreto Estadual nº
25.970/2000**

(conclusão)

Povo	Município	Escola	Localidade
Kalabaça e Cariri	Crateús	Fundamental e Médio Altamira	
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Cariry Tabajara	Maratoan
Kalabaça e Cariri	Poranga	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jardim das Oliveiras	Jardim das Oliveiras
Tapeba	Caucaia	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio do Trilho	Trilho
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Capoeira	Capoeira
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio da Ponte	Ponte
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Lameirão	Lameirão
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Lagoa I e II	Lagoa I e II
Jenipapo Kanindé	Aquiraz	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé	Lagoa do Encantado
Kanindé de Aratuba	Aratuba	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Kanindé de Aratuba	Fernandes
Tremembé	Itarema	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Córrego de João Pereira	Varjota
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Mangue Alto	Mangue Alto
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Tapera	Tapera
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Maria Venância	Praia de Almofala
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Panã	Panã
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Passagem Rasa	Passagem Rasa
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Varjota	Varjota
Pitaguary	Maracanaú	Escola Diferenciada de Ensino	Santo Antônio de

		Fundamental e Médio Pitaguary	Pitaguari
--	--	-------------------------------	-----------

Fonte: Adaptado de Ceará (2000).

A dinâmica do movimento indígena incorpora as ações de mobilização e participação tanto em nível nacional quanto local. As assembleias dos povos indígenas que ocorrem anualmente nas comunidades indígenas com discussão de pautas que envolvem saúde, educação, gestão territorial, dentre outros assuntos, promovem espaços de diálogo entre os povos indígenas e instituições, como Seduc, Funai, Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), Instituições de Ensino Superior, pesquisadores. Há ainda encontros, conferências em nível nacional, a exemplo das duas edições da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que possibilitaram aos indígenas discutirem e apresentarem suas propostas para a melhoria da educação escolar indígena.

Em 2009, ocorreu a realização da I CONEEI, que constitui-se em espaço de discussão entre representantes indígenas, instituições públicas e organizações não governamentais sobre as políticas públicas em educação escolar indígena, a fim de assegurar o direito a uma educação básica de qualidade, bem como o acesso ao nível superior, principalmente, às licenciaturas interculturais, respeitando os processos de organização de cada povo. A conferência foi promovida pelo Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. A conferência ocorreu em três etapas distintas: uma de conferências locais, nas comunidades educativas, ou seja, nas envolvidas no processo de aprendizagem das escolas indígenas; a etapa regional, na qual o MEC propôs que a organização envolvesse mais de um estado e, por fim, a etapa nacional.

A I CONEEI foi precedida por 18 conferências regionais e 355 nas comunidades educativas, as quais envolveram 45 mil participantes. Os principais objetivos da I CONEEI foram:

I consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena;

II discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;

III propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e

IV pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena (BRASIL, 2014, p. 14).

As conferências nas comunidades educativas possibilitaram aos indígenas apontar suas necessidades e, assim, contribuir para a construção das diretrizes de uma política para os povos. Percebemos que se constituiu como um espaço privilegiado em que puderam apresentar suas reais necessidades, para que a educação escolar indígena se configurasse não só como um direito, mas lhes fossem asseguradas de fato suas especificidades. Para contribuir com as discussões desse momento, o MEC encaminhou um documento orientador no qual apontava as seguintes questões: “Por que queremos a escola? O que já conquistamos? O que temos hoje? E o que fazer para avançar na educação escolar que queremos?” (BRASIL, 2014, p.14).

As reflexões feitas nas conferências das comunidades foram levadas para as regionais, as quais foram apresentadas e discutidas pelas representações indígenas, instituições governamentais e sociedade civil e, no final de cada etapa, houve eleição para a indicação de propostas a serem encaminhadas para a etapa nacional. Além da definição das propostas que seriam levadas para a etapa nacional, houve eleição para indicação dos delegados (representantes indígenas), instituições governamentais (Secretarias de Educação do Estado e municipais), Funai, IES e das demais organizações, como as não governamentais, com atuação na área de educação escolar indígena. Interessante observar que uma das propostas apresentadas por um número significativo de comunidades educativas²⁶, o total de 124, foi a necessidade das escolas indígenas disporem de um currículo próprio, específico. Assim, percebemos o quão esse assunto é importante para os indígenas. Não se quer uma escola somente para ensinar os conhecimentos

²⁶ Comunidade educativa é composta por todas as pessoas que colaboram com a educação escolar, como as lideranças, os sábios, as pessoas mais velhas, os xamãs, curandeiros, pajés, os pais e as mães, os alunos e alunas, a equipe que trabalha na escola, professores, professoras, coordenador pedagógico, diretor, merendeira e demais profissionais, de acordo com a realidade de cada povo ou de cada escola.

básicos, mas busca-se uma que fortaleça os modos de vida próprios dos povos indígenas, ou seja, suas culturas.

A I CONEEI teve como principal discussão a criação de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado sob a coordenação do MEC. Para os indígenas, somente com a criação de um sistema próprio será possível enfrentar/sanar as deficiências - tais como financiamento, merenda escolar diferenciada, transporte escolar, melhoria da infraestrutura das escolas indígenas - da oferta da educação escolar indígena. Ao ser criado, esse sistema deveria contar com a participação dos povos indígenas em todos os processos, que são: criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas à educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena.

Outro ponto relevante nesse debate foi a implementação dos Territórios Etnoeducacionais, criados a partir do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o qual tinha como objetivo a implementação da política de educação escolar indígena respeitando as especificidades dos povos, considerando a territorialidade das etnias, participação indígena e a articulação entre os órgãos públicos. Pretendia-se, portanto, qualificar a oferta para os povos e dar unidade, uma vez que alguns deles estão em mais de um estado e, muitas vezes, essa particularidade fazia com que um mesmo povo fosse tratado de maneira diferente, a depender de onde estivesse localizado. Assim, um mesmo povo poderia ter atendimento diferenciado em relação às suas demandas.

A política dos territórios etnoeducacionais ainda não se efetivou de fato. Já no início da implementação dessa política, o MEC apresentava dificuldades em acompanhar a gestão dos territórios pactuados, devido ao seu número reduzido de técnicos, por exemplo. Assim, acreditamos que é necessário pensar essas políticas de forma integrada com os estados e municípios, dialogar mais com as instituições envolvidas, assim como entendemos que o MEC poderia ser uma instituição mais propositiva, tendo em vista ser indutora dessas políticas.

Como uma das deliberações da I CONNEI, a implementação de territórios etnoeducacionais, em maio de 2014, em parceria com MEC/SECADI, Secretaria de

Educação do Estado do Piauí, Secretarias Municipais de Educação de Caucaia e Maracanaú, Fundação Nacional de Apoio ao Índio (FUNAI), comunidades indígenas e instituições que trabalham com ações indígenas, Governo do Estado do Ceará, por meio da SEDUC, pactuou o plano de ação do Território Etnoeducacional Potyrõ (“Todos de mãos juntas”). As principais ações e metas referem-se à valorização e melhoria do magistério indígena específico e diferenciado no Ceará, com a criação e implantação da categoria professor indígena por meio de concurso público específico; criação e implantação de programa de formação continuada e em serviço para professores que atuam nas escolas indígenas, voltado para a qualificação da prática docente e para as demandas específicas dos projetos pedagógicos de suas escolas.

Vale lembrar que, para a implementação do referido plano de ação, faz-se necessário a ação conjunta entre Secretarias de Educação do estado e municipais, Instituições de Ensino Superior e as demais instituições que pactuaram o referido plano.

A definição de escola indígena discutida na plenária da I CONEEI priorizava o respeito à perspectiva intercultural e aos modos próprios de organização dos povos. Percebemos que essa definição está em consonância com a legislação vigente e reforça os anseios dos povos indígenas por uma escola que valorize as particularidades de cada povo:

A escola indígena, em uma perspectiva intercultural, faz parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas e deve trabalhar temas e projetos ligados a seus projetos de vida à proteção da Terra Indígena e dos recursos naturais e deve dialogar com outros saberes (BRASIL, 2014, p. 19).

Outras questões não menos importantes fizeram parte do debate, como a criação da categoria de professor indígena e a efetivação desses profissionais no serviço público, por meio de concursos públicos específicos. No Brasil, há poucas experiências de realização de concursos públicos e, portanto, a grande maioria dos professores tem vínculo precário. No Estado do Ceará, o Movimento Indígena vem discutindo a realização de concurso público específico. Há uma proposição do governo estadual realizar concurso público e específico para professor das escolas

indígenas. Salientamos que ainda não há carreira docente específica de professores indígenas no Ceará.

A II CONEEI ocorreu em 2018, em Brasília, e contou com a participação de 13 mil pessoas, somando-se as etapas nas comunidades educativas e as regionais. Foram realizadas 331 conferências nas comunidades educativas e 19 regionais no país. Foram apresentadas 8.309 propostas, as quais deram origem ao documento aprovado ao final da etapa nacional.

A segunda edição da CONEEI apresentou uma redução considerável no número de participantes. Vale um registro e uma reflexão, em 2009, quando ocorreu a I CONEEI, o país estava vivendo o segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva²⁷. Já a segunda edição ocorreu no governo de Michel Temer, no qual observamos uma série de medidas que afetaram diretamente as populações mais vulneráveis, tais como a Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no que se refere às regras relativas à remuneração, planos de carreira e jornada de trabalho. Outro documento é a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, a qual institucionalizou o Novo Regime Fiscal que, dentre outras medidas efetivadas a partir dela, há o estabelecimento de limites individualizados para despesas primárias pelo período de 20 anos, afetando diretamente as ações voltadas à melhoria de educação. Essas duas medidas do governo do ex-presidente Temer afetaram e continuaram afetando diretamente as classes socialmente vulneráveis. Acreditamos que esse cenário de diminuição/desconstrução de direitos em favor de uma política econômica de cunho neoliberal e pautada na valorização do mercado financeiro tenha contribuído para a redução da participação ativa dos indígenas e de suas organizações representativas.

Dentre as propostas apresentadas pelos participantes da II CONEEI, destacam-se a efetivação, por meio de concurso público específico, dos professores indígenas que atuam em todo o país de forma precária, por meio de contrato temporário. Solicitam, ainda, a criação da categoria professor indígena dentro do magistério da Educação Básica.

²⁷ As gestões do governo Lula possibilitaram a organização e fortalecimento de políticas voltadas à diversidade, bem como promoveu diálogo com os movimentos sociais.

A II CONEEI foi estruturada em cinco eixos: organização e gestão da educação escolar indígena, práticas pedagógicas diferenciadas, formação e valorização dos professores, políticas de atendimento e educação superior.

Quase uma década depois, observamos que as propostas apresentadas na I Conferência ainda não se efetivaram, tais como a carreira e o concurso para professor indígena, reivindicações recorrentes, entretanto, muito ainda há o que se fazer nessa área.

Compreendemos que a realização de conferências é um espaço para discussão de ações de melhoria da política educacional voltada às populações indígenas. Entretanto, as deliberações precisam sair dos documentos finais para a agenda política dos estados e municípios. De outro modo, todo o esforço para reunir indígenas, organizações não governamentais e instituições públicas não cumpriram o objetivo principal de propiciar melhorias educacionais a partir das demandas dos maiores interessados: os indígenas.

No nível estadual, a Seduc tem fortalecido o diálogo com os indígenas por meio de encontros e reuniões, nas quais se discutem ações voltadas à implementação da política da educação escolar indígena no Ceará. A partir de 2011, foi reativada a Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena (CIEEI). Essa instância congrega representantes dos povos e organizações indígenas, instituições governamentais e organizações não governamentais.

No período de 2011 a 2017, ainda não formalizada oficialmente mas funcionando regularmente, essa instância se reuniu para tratar de diferentes temáticas: portaria de matrícula, processo seletivo de escolha e indicação de gestores indígenas, formação de professores, perfil e criação de cargo e carreira de professor indígena (ainda não institucionalizados no estado).

Em 2018, foi formalizada a Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena (CIEEI) por meio da Portaria nº 1089, publicada no Diário Oficial do Estado no dia 18 de julho de 2018. Ela tem as funções de consulta, assessoramento e de deliberação, sendo esta última restrita às definições internas da Comissão. Assim, essa instância tem o objetivo de contribuir com a discussão e a implementação da política de educação escolar indígena no estado, constituindo-se

como um espaço de diálogo entre os sujeitos indígenas e instituições envolvidas nessa política.

Desde sua formalização, ocorreram duas reuniões com os representantes da CIEEI, com o objetivo de discutir o processo de Concurso Público Específico para Professores Indígenas. Os indígenas contribuíram nas discussões que embasaram a organização do processo seletivo. A definição do referido concurso é fruto das negociações do movimento indígena com o governador do estado ainda em 2017 e tem a previsão de 200 vagas. Destacamos também o papel da Organização dos Professores Indígenas do Ceará (OPRINCE), que desde o início de suas atividades tem buscado articular os professores indígenas em torno de suas principais pautas, como a criação da categoria de professor indígena e realização de concurso específico para os professores. Assim, a OPRINCE e as lideranças indígenas têm pressionado o Estado nesse sentido. Em audiência com o governador do Estado, estabeleceu-se o comprometimento do Estado em garantir, dentre as vagas criadas para o último concurso de professores da rede estadual de ensino, as específicas para os indígenas.

A OPRINCE, como organização dos professores, tem o início de suas atividades em 2007, quando em assembleia dos professores indígenas foi escolhida a primeira Diretoria. No decurso de 12 anos, a organização funcionou sem a devida regularização jurídica, ou seja, não havia sido ainda registrada, o que não impossibilitou sua atuação e reconhecimento dos órgãos governamentais como instância representativa dos professores. Assim, percebemos que essa organização tem conquistado espaço não somente no Estado e nas interlocuções com a Seduc e audiências com o governador do Estado, mas no âmbito nacional também, quando tem representado o grupo de professores indígenas cearenses em instâncias nacionais de discussão e proposição da política educacional.

Em alguns momentos, percebemos uma atuação mais forte e determinante, em outros, observamos que o distanciamento da organização de sua base tem dificultado o fortalecimento da organização.

Assim, no Ceará, o que percebemos é que a educação escolar indígena, enquanto política, vai se inserindo na estrutura da Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) a partir das estratégias de reivindicação e organização do

movimento indígena. Há um tensionamento entre Estado e movimento indígena, apesar de haver diálogos estabelecidos. As lideranças utilizam as reuniões da CIEEI e audiências com o Governo do Estado ou com a Secretaria da Educação do Estado, porém, isso não significa aceitar as definições dessas instâncias, mas aproveitar esses espaços para compreenderem como a política educacional se estabelece no Estado. Desse modo, presenciamos em diferentes momentos os indígenas se mobilizarem. Em 2013, quando ocuparam prédio da Secretaria da Educação do Estado e reivindicaram que suas demandas educacionais referentes à contratação de terceirizados e à melhoria de infraestrutura dos prédios escolares fossem atendidas de acordo com suas especificidades ou em audiências com o Governador do Estado. Em 2017, quando garantiram a realização de concurso específico para professores indígenas do Estado. Na ocasião, o movimento indígena cearense entregou ao Governador a Carta Positiva dos Povos Indígenas, na qual foram apresentadas as reivindicações nas diferentes áreas: educação, desenvolvimento agrário e infraestrutura.

A educação escolar indígena no estado do Ceará se estruturava, à época da pesquisa, em 39 escolas da rede estadual, em 18 municípios, 4 escolas da rede municipal, em Caucaia e Maracanaú, e um Centro de Educação Infantil, em Itapipoca. A matrícula da rede estadual era de 7199 alunos²⁸, da educação infantil ao ensino médio, perpassando pela modalidade de jovens e adultos. Na rede municipal, conforme dados do Censo Escolar 2018, a matrícula é de 1632 alunos nas 4 escolas municipais e 44 alunos no CEI Indígena, em Itapipoca.

Da década de 90 ao ano de 2019, podemos apontar algumas conquistas: a melhoria na infraestrutura das escolas indígenas, com a construção de novos prédios e quadras esportivas seguindo o padrão MEC; implementação de diretrizes operacionais para a matrícula de alunos e contratação de professores indígenas; criação de legislação específica, que regulamenta a seleção e indicação de gestores indígenas; nomeação de profissionais aos Cargos de Provimento em Comissão dos estabelecimentos de Ensino Público do Estado (para os cargos do núcleo gestor: Diretor Escolar, Coordenador Escolar, Secretário Escolar e Assessor Financeiro),

²⁸ Fonte: SIGE Acadêmico (Sistema informatizado da Secretaria da Educação do Estado), no qual constam informações de matrícula das escolas da rede Estadual de Ensino. Acesso em 11 e 12/09/2019).

seguindo a mesma organização de distribuição de cargos das demais escolas estaduais.

Em Maracanaú, município em que se circunscreve esta pesquisa, observamos melhoria na infraestrutura da escola indígena, autonomia do gerenciamento dos recursos financeiros, autonomia nos processos de seleção e contratação de profissionais que atuam na escola pesquisada. Esta tem apresentado aumento nos indicadores educacionais, mas inexistente uma política de fortalecimento de um currículo específico para essa escola, sendo demonstrado por alguns sujeitos participantes da pesquisa como um fator que dificulta um trabalho mais específico e valorativo da cultura indígena. Podemos observar essas realidades a partir das citações abaixo retiradas das entrevistas realizadas:

Eu acho que o que ainda falta pra nossa escola, além da união de todos pra fortalecer, pra estar sempre ali, pra não deixar aquilo morrer, que a gente se desmotive, **seria a própria Secretaria da Educação de Maracanaú ter um olhar mais diferenciado** porque a gente vai pra formação lá fora, mas a nossa formação não é diferente, diferenciada, é igual pra todos os professores da rede, é igual, embora a gente seja indígena, faça parte da comunidade indígena. **E assim, eu acho que falta isso, né, esse olhar mais próximo, mais cultural, de mais apoio para a cultura indígena já que está dentro do quadro da prefeitura.** Então a gente não tem muito, assim, apoio. Tem aquele apoio, normal, de todas as escolas, mais o voltado pra cultura indígena, a gente não é tão valorizado. Eu acho que seria mais o que a gente mais queria assim (AM, entrevista em 11/09/2019, grifos nossos).

Mas assim, o olhar enquanto Secretaria, eles têm essa preocupação que a gente construa, de fato, o nosso currículo diferenciado, que seja indígena para ser contemplado dentro do município. **Até então a gente está incorporando, ou seja, utilizando o que é colocado do município.** Tá entendendo? Pois é, e aí essa preocupação de suporte, de formação, a gente participa, é o mesmo nível do município. **Não é o diferenciado, né, como as escolas indígenas acompanhadas pela Seduc tem. Esse olhar mais diferenciado, tá compreendendo?** (K. Ramos, entrevista realizada em 27/08/2019, grifos nossos).

Eu sinto muita falta em relação, que eu já falei questão de Maracanaú, trabalhamos muito a questão da Africanidade, nós temos aí mais de dez anos trabalhando no município de Maracanaú, que é referência no Brasil todo, trabalhando africanidade. **Nós temos uma escola indígena dentro de Maracanaú, né? Por que não a escola indígena? Por que não fortalecer mais a questão indígena, se nós temos uma escola dentro do município.** (JA, entrevista realizada em 27/08/2019, grifos nossos).

As falas acima representam diferentes olhares sobre o mesmo objeto: a educação escolar indígena em Maracanaú-CE. Três participantes explicitam a

ausência de um acompanhamento mais específico ao currículo da escola por parte da Secretaria Municipal de Educação, bem como às formações das quais os professores participam, pois não os ajudam a construir um currículo específico. É urgente, então, que a Secretaria Municipal de Ensino incorpore ao acompanhamento a preocupação em fortalecer o currículo específico dessa escola.

É necessário, também, que a comunidade indígena e comunidade escolar se juntem nesse propósito de qualificar o currículo escolar, de modo a implementar a especificidade, pois, se o Estado não oferece ainda as condições para que essa diferença se evidencie, por outro lado, a comunidade está aceitando esse currículo homogeneizante sem fazer uma reflexão acerca do que está posto e de quais conteúdos estão sendo privilegiados. Assim, faz-se necessária uma organização mais forte e densa do povo em torno de sua reivindicação mais premente: educação de qualidade e conectada às necessidades da comunidade indígena.

A Secretaria da Educação do Estado, como uma instituição responsável pela implementação da política da educação escolar indígena no estado, envolve em todas as ações de planejamento a formação de professores, tanto os profissionais indígenas da rede estadual de ensino, quanto aqueles lotados nas escolas municipais, principalmente. Ademais, nos espaços de diálogo com o movimento indígena, os técnicos lotados nas Secretarias Municipais de Ensino são participantes.

Uma política educacional não se estabelece sem que haja tensões entre quem reivindica e o Estado, seja em qual âmbito for, nacional, estadual e/ou local e é no debate, no diálogo, nos consensos, que ela é construída. E foi nesse formato que a educação escolar indígena se estabeleceu no Ceará e em Maracanaú, a partir dos embates entre indígenas e Estado brasileiro para que os direitos educacionais fossem garantidos.

A próxima seção remeterá ao caso específico do povo Pitaguary em sua singularidade e, ao mesmo tempo, na continuidade de lutas, tal qual ocorrera em outros espaços distintos no Ceará. As lutas dos povos indígenas por educação são diferenciadas e coletivas, portanto, se assemelham aos modos em que os povos indígenas se organizam.

4 DA LUTA PELO TERRITÓRIO PITAGUARY À CONQUISTA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Esta sessão objetiva trazer reflexões acerca de como a luta pelo território Pitaguary nos idos da década de 90 foi determinante para a constituição da escola para esse povo. Organizamos essa seção de modo a contemplar o histórico da emergência da instituição enquanto categoria de escola indígena entremeada à noção de território como espaço de vivência na comunidade indígena.

4.1 Alguns escritos sobre experiências educacionais dos Pitaguary

Com o intuito de averiguar o que já foi estudado sobre a temática que nos propusemos investigar neste trabalho de dissertação, empreendemos uma pesquisa sobre o currículo das escolas Pitaguary no repositório de teses e dissertações da Universidade Federal do Ceará, no período de 2014 a 2018, e na Biblioteca Central da Universidade Estadual do Ceará (Uece), no mesmo intervalo de tempo. Sobre a temática pesquisada, encontramos alguns trabalhos que são basilares para nossa compreensão do que já foi pesquisado sobre os Pitaguary, de modo especial sobre o currículo desenvolvido nas escolas desse povo.

No repositório da UFC, encontramos dois trabalhos: *Escola Itá-Ara: a afirmação da identidade Pitaguary através da escola diferenciada*, pesquisa de Mestrado em Educação no ano de 2016, realizada por André Barbosa de Oliveira e o trabalho de conclusão de Especialização de Cícera Aline Lopes de Sousa intitulado *A formação (inicial/em serviço) de professores infantis Indígenas Pitaguary*, realizado em 2015.

Oliveira (2016) levanta a hipótese de que as disciplinas específicas do currículo escolar colaboravam para a afirmação da identidade, entretanto, com o trabalho de campo, tal hipótese não foi completamente verificada. Segundo o autor, tal fato era decorrência da forma como essas disciplinas eram trabalhadas, pois, os

momentos considerados eventos culturais em que a escola indígena contemplava a cultura Pitaguary, muitas vezes, eram utilizados como reforço escolar. Entretanto, como bem observa o autor, tais momentos não eram regulares. Essas questões incutiram no pesquisador outro questionamento: como a escola trabalhava os conteúdos relacionados à cultura e identidade Pitaguary para as novas gerações?

Nesse trabalho, Oliveira (2016) se propôs a descrever a evolução histórica da educação indígena no Brasil até a formação das escolas indígenas atuais; expor como a educação indígena ocorre na Escola Itá-Ara e analisar como os preceptores²⁹ da escola indígena e os alunos índios e não índios percebiam a transmissão cultural Pitaguary nessa escola. Outros elementos foram acrescentados à pesquisa à medida em que o trabalho do autor se desenvolvia na escola, tais como a formação dos professores, que fora apontada como um dos elementos que contribuiu para a falta de credibilidade dos professores indígenas por parte da comunidade indígena. O autor apresenta algumas conclusões quanto à construção da identidade Pitaguary na escola Itá-Ara, esclarecendo que não tem pretensão de que o assunto esteja esgotado em seu trabalho.

Segundo Oliveira (2016), na fala de alunos e professores, a construção identitária fica mais evidente nos eventos culturais promovidos pela escola, ocorridos às sextas-feiras, denominados Sextas Culturais, nas aulas de campo e nas conversas com o Pajé Barbosa. Segundo o autor, a noção do que é ser índio pode ser elaborada a partir de outros espaços e da realização de atividades que retratam elementos representativos da cultura, que colaboram com o sentimento de pertencimento à comunidade indígena Pitaguary. Ressalta ainda que:

Esses elementos podem ser melhor percebidos através da dança do Toré, mas pode ser também apreendido nas pinturas que estão presentes nas paredes da escola, que mesmo estando estáticas, em silêncio, dizem muito sobre aquele espaço (OLIVEIRA, 2016, p. 147).

Sousa (2015) apresentou pesquisa acerca da formação inicial e continuada dos professores indígenas Pitaguary. O objetivo principal foi compreender a formação (inicial/em serviço) dos professores que atuam na educação infantil indígena Pitaguary.

²⁹ Esse foi o termo que o Oliveira (2016) utilizou para se referir aos professores. Mantive o termo no trabalho para guardar coerência com o que está posto no trabalho.

De acordo com a pesquisadora, a formação do profissional de educação infantil deve proporcionar reflexões críticas sobre suas realidades, comunidades, seu país e o mundo. Em se tratando de uma comunidade indígena, acrescentamos que a educação infantil deva ser um momento em que crianças e professores possam, no espaço da escola, ampliar suas percepções de vida na comunidade indígena das relações estabelecidas entre seus membros e de como a identidade indígena vai se estabelecendo no imaginário infantil. Assim, pensamos que a escola é um *lócus* em que comunidade indígena e comunidade escolar podem significar e/ou ressignificar as práticas da vida na coletividade.

A pesquisa de campo pautou-se na atuação de professoras na educação infantil que estavam cursando formação inicial nas licenciaturas interculturais. Assim, antes de demonstrar dados sobre as entrevistas realizadas, a autora apresentou um histórico do Curso de Magistério Indígena Superior Intercultural dos povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé – MISI PITAKAJA.

As categorias foram: vivências como estudantes (e possíveis ações como professoras); carreiras profissionais docentes; práticas curriculares na educação infantil, na escola diferenciada indígena e na escola convencional; cursos de formação (inicial e continuada) e a preparação para a escola diferenciada; e a educação infantil e identidade indígena.

A pesquisa aponta que há uma escassez de estudos sobre a temática educação infantil diferenciada. A autora encontrou poucos trabalhos e, de acordo com Sousa (2015), tal fato pode ser “considerado uma problemática, pois essa educação infantil está sendo feita nas comunidades indígenas sem que haja uma ampla discussão sobre o tema e suas especificidades” (SOUSA, 2015, p. 27).

Assim, a pesquisadora concluiu que, se na área da educação infantil não indígena temos um grande leque de possibilidades de discussões e estudos, a educação infantil diferenciada indígena precisa ser mais discutida, ser foco de pesquisas, de modo a compreender como essa etapa de ensino está sendo ofertada nas escolas indígenas. As professoras entrevistadas (4 no total) atribuem também como tem sido relevante a formação intercultural para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Em nossa pesquisa empreendida no sistema informatizado da biblioteca da Uece, encontramos 11 trabalhos de alguma forma relacionados à etnia Pitaguary; entretanto, ao analisarmos os títulos e as áreas de atuação dos trabalhos localizados, apenas dois tratam do currículo da Escola Indígena Itá-Ara e um outro se debruçou no espaço de memória das narrativas Pitaguary. Por considerar que a memória do povo Pitaguary é elemento constitutivo do currículo das escolas indígenas, abordaremos esses dois trabalhos no panorama que estamos traçando sobre os trabalhos já formulados a respeito dos Pitaguary. Há, ainda, alguns relacionados à saúde, ao campo da Assistência Social, à participação política das mulheres, juventude indígena Pitaguary e educação dos Pitaguary da década de 90 à atualidade. Por não estarem diretamente relacionados à nossa temática, citamos aqui para registrar que são poucos os trabalhos sobre currículo das escolas indígenas Pitaguary.

Em *Currículo indígena na Escola Itá-Ara: saberes Pitaguary sobre plantas medicinais*, Florindo (2017) se propôs a averiguar como os saberes sobre as plantas medicinais são transmitidos para as novas gerações na escola, quais saberes Pitaguary relacionados às plantas medicinais os professores possuem, bem como investigou se os professores incluem esses saberes no currículo da escola e que metodologias utilizam em suas práticas docentes.

Em seus achados, Florindo (2017) constatou que há poucas pesquisas sobre a etnia. Concordamos com o referido autor, tendo em vista que ao buscar referências sobre trabalhos acadêmicos relacionados ao currículo das escolas indígenas Pitaguary, também nos deparamos com poucas referências.

Florindo (2017) aponta que há na Escola Indígena Itá-Ara um número maior de alunos não indígenas, assim como Oliveira (2016) já constataria em outro estudo.

A pesquisa de Florindo (2017) aponta que na referida escola há uma grande preocupação com o repasse do currículo convencional em detrimento dos conhecimentos da cultura indígena. Em relação ao ensino das plantas medicinais, esse assunto é trabalhado pelos professores que lecionam as disciplinas de biologia e de arte e cultura. Segundo a autora, os demais professores não inserem em suas práticas pedagógicas os saberes próprios da cultura, o que pode contribuir para o

afastamento dos alunos de suas raízes, pois tal prática favorece a valorização somente de saberes convencionais.

Seria necessário investigar a razão pela qual os professores enfatizam os saberes ditos convencionais e quais as motivações para essa escolha. O currículo é uma correlação de forças, o que é evidenciado não está posto aleatoriamente, há definições e escolhas. A escola indígena precisa decidir o que é importante para os seus alunos. Para tanto, necessita discutir com a comunidade educativa o que é relevante, o que não pode ser deixado de lado.

O trabalho *Passado indígena Pitaguary: os lugares da memória*, de autoria de Monteiro (2016), traz um excelente recorte sobre os espaços de memória desse povo. Mesmo a autora não tendo se detido à questão curricular, achamos importante discutir o referido trabalho por considerar um tema pertinente à cultura do povo, que pode ser um conhecimento a ser explorado no currículo das escolas Pitaguary. Assim, apresentaremos em linhas gerais os objetivos do referido trabalho e os achados da pesquisa.

Foram objetivos desse trabalho apreender as narrativas que trazem como conteúdo central a escravidão, bem como conhecer os lugares apontados pelos indígenas como espaços de memória e que também estão relacionados à escravidão, assim como perceber as relações que foram criadas ao longo do tempo entre as narrativas e o acervo material, que está marcado pelas lembranças desse período histórico.

Nas palavras de Monteiro (2016), em “Santo Antônio encontram-se fatos e construções que de forma imbricada trazem para o presente as histórias que deram contorno ao grupo étnico Pitaguary”. Assim, é nesse local que estão as narrativas que contribuem para o fortalecimento da luta e, por conseguinte, para o reconhecimento da terra.

São narrativas que estão presentes nas memórias e motivam uma série de relações dentro da aldeia como os rituais, a relação com a terra que habitam e com o passado. As memórias narradas fazem emergir trajetórias que mudaram ao passar dos anos. Mostram relações que faziam parte do cotidiano dos índios que estiveram presentes na aldeia nos tempos de liberdade e de escravidão (MONTEIRO, 2016, p. 48).

A autora aponta como algumas definições e achados da pesquisa que memória e narrativa possuem grande importância para o grupo Pitaguary, tendo em vista que o retorno ao passado “garante o material que dá suporte à realidade indígena vivida e demonstra a importância que as recordações possuem na afirmação de uma identidade” (MONTEIRO, 2016, p. 77).

Após incursionar nas pesquisas já realizadas acerca do currículo indígena das escolas Pitaguary, compreendemos que ainda há um terreno bastante fértil para investigar a temática, não só por sua importância, mas, sobretudo, pela escassez de trabalhos acadêmicos sobre o tema.

A partir de agora, iremos tratar de como o território se constitui um elemento importante na discussão sobre currículo escolar indígena.

4.2 O território Pitaguary e a educação específica e diferenciada

Do lugar onde moramos e com o qual nos identificamos, guardamos lembranças de nossa infância; um lugar que, inicialmente, cabia no nosso olhar de criança, o terreiro para brincar com os irmãos e os primos; o açude no qual, em dias de chuva, eu e meus irmãos tomávamos banho. O som da chuva caindo na água enquanto estávamos submersos faz parte de nossa memória afetiva. Tem também a lembrança das idas à serra para pegar manga, macaúba, banana... ou quando íamos recolher as caças das armadilhas que nosso pai fazia. Saíamos bem cedo, com o sol ainda por vir... Rememorar a lembrança de criança e nossas lembranças afetivas nos fazem lembrar o canto do galo, de longe e de perto. Naquela época, isso nos fazia perceber que o dia estava amanhecendo.

Anos mais tarde, na academia, como aluna do curso de Letras, nos foi apresentado um poema de João Cabral de Melo Neto “Tecendo a Manhã”:

Um galo sozinho não tece uma manhã: / ele precisará sempre de outros galos. / De um que apanhe esse grito que ele / e o lance a outro; de um outro galo / que apanhe o grito de um galo antes / e o lance a outro; e de outros galos / que com muitos outros galos se cruzem / os fios de sol de seus gritos de galo, / para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos (MELO NETO, 2008, p. 219).

De fato, é preciso muitos galos para tecer uma manhã. Na nossa lembrança de criança, nunca era apenas um galo, mas vários, um cantava e o outro respondia, parecia uma cantoria orquestrada.

A noção de território para os povos indígenas vai além da questão territorial. A esse termo, aliam-se outras definições abrangentes quanto a sua conceituação. Os indígenas compreendem que os aspectos afetivos da constituição da memória do povo também são importantes na definição do território. Assim, ao falar do território indígena, precisamos compreender outra forma de perceber o mundo. De acordo com Little (2004), para determinado grupo social a relação particular entre o grupo e o seu lugar inclui os vínculos afetivos que se mantêm com o território:

No intuito de entender a relação particular que um grupo social mantém com seu respectivo território, utilizo o conceito de cosmografia (LITTLE, 2001), definido como os saberes ambientais, ideologias e identidades - coletivamente criados e historicamente situados - que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território. A cosmografia de um grupo inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantém com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele (LITTLE, 2004, p. 254).

Como elemento fundante para a existência de um povo, a terra faz parte de sua cosmovisão, assim, terra e povo são um binômio indissociável. No Nordeste brasileiro, muitos dos povos tiveram seus territórios expropriados, foram expulsos de suas terras e obrigados a se esconderem e a negarem suas identidades, a luta pela terra constitui a bandeira principal de reivindicação dos povos indígenas.

No entanto, não basta garantir a terra, pois esse direito fundamental para a existência indígena traz a necessidade de garantir outros. Assim, a educação constitui-se como fundamental estratégia para manter vivas as culturas, histórias e memórias. Há de se reconhecer que é uma tarefa árdua trazer para o espaço escolar lutas que ultrapassam os muros da escola, ao mesmo tempo isso representa a função social dela.

Considerando que a escola não está dissociada do seu contexto e surgiu de um movimento maior, que é a luta pela terra, trazemos para este trabalho as percepções que os sujeitos têm em relação à questão do território e à escola

indígena, como eles se relacionam e se é possível identificar essas discussões no currículo escolar.

Escolhemos como ponto de partida para historicizar o percurso da educação escolar indígena para o povo Pitaguary uma conversa com duas professoras que começaram a educação escolar indígena no Santo Antônio do Pitaguary. A partir de agora, nomearemos com as iniciais CP e MB, como forma de preservar suas identidades. Escolhemos as duas pelas seguintes razões: MB é professora na Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguary e CP, mesmo não lecionando na escola indígena, continua morando e atuando como liderança na comunidade. Assim, de uma certa forma, acompanha o processo de escolarização entre os Pitaguary na instituição.

Para o movimento indígena Pitaguary, a escola é um espaço de fortalecimento da luta pelo território e de reflexão sobre essa questão. Assim, no momento em que insere em seu currículo as temáticas relacionadas à luta pela terra, possibilita à comunidade escolar, principalmente aos alunos, informar-se sobre a luta pelo território e formar-se como sujeitos críticos e conhecedores de seus direitos. No trecho seguinte, temos a fala de uma das primeiras professoras indígenas Pitaguary, que corrobora com o que afirmamos:

Nós vimos a necessidade... a escola indígena surgiu; ela surge com a necessidade de ser uma ferramenta do movimento indígena, ser um elo, ser um braço do movimento indígena. A gente entendia que a escola indígena iria fortalecer a luta, mediante os professores ser da própria comunidade, serem do movimento. Então estariam ali dentro da escola repassando tudo que o movimento indígena ensinou, tudo que o movimento indígena pregava. Dessa maneira nós entendíamos que íamos fortalecer ainda mais o movimento indígena, mas não aconteceu. Eu avalio que a escola indígena, ela cresceu muito e movimento indígena também cresceu junto, né? Certo que em alguns momentos há uma certa quebra do elo, mas ainda tem esse respeito muito grande por essas lideranças que começaram tanto o movimento indígena quanto o movimento pela educação escolar indígena (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

É importante ressaltar que o povo Pitaguary já estava se organizando desde o início da década de 90. Dentre as reivindicações, a primeira é o direito à terra, todavia, outros são importantes: saúde, respeito à diferença, educação específica e diferenciada, que são reivindicações comuns a todos os povos indígenas do Ceará e, desde aquele período, os Pitaguary compreenderam que a

educação é primordial para revitalizar a cultura indígena, fortalecer a identidade de seu povo, possibilitando às crianças, jovens e adultos conhecer a sua história, sensibilizando-os para a importância de se reconhecerem como indígenas.

Com o objetivo de compreender como a comunidade escolar se relaciona com o território Pitaguary, indagamos aos sujeitos envolvidos na pesquisa o que significa morar no território. As respostas têm palavras/expressões que se destacam: sentimento de pertencimento ao lugar e relação afetiva e de reconhecimento de que território significa luta coletiva:

... um local onde você nasceu, onde você viveu, onde está a sua família e quando você pisa nesse chão você sente: eu sou daqui, ninguém me tira mais daqui (Brilhante, entrevista realizada em 27/08/2019).

... e essa valorização enquanto espaço de conquista, de trabalho, de valorização enquanto povo, que é o reconhecimento (K. Ramos, entrevista realizada em 27/08/2019).

Eu amo morar na minha aldeia. Eu não me vejo em outro lugar, é de onde veio as raízes do meu pai que é daqui, filho da serra e eu não me vejo fora (VP, entrevista realizada em 10/09/2019).

Além de o território está diretamente ligado à principal bandeira de luta do movimento indígena, outras questões também perpassam por ele, como considerar que a terra é usufruto dos que nela habitam, local sagrado onde estão guardadas as memórias dos antepassados. Então, é preciso pensar e trazer para a escola a discussão sobre a preservação da natureza enquanto possibilidade de permanência e existência de um povo, de necessidade de conexão com os ancestrais encantados.

É você poder usufruir do que ela, do que ela lhe traz e o que você pode produzir, é, na terra. Você cuidar. É você ser beneficiado pela força do Pai Tupã. Em você ter uma terra em que você pode ter certeza (de) que tudo o que plantar nela, você colhe (RB, entrevista realizada em 10/09/2019).

Um privilégio de você poder dizer que tem uma terra em que seus antepassados nasceram e moraram nessa terra e você nasceu e está morando nessa terra e vai ficar para as futuras gerações. Então é como se fosse um tesouro, vivo, e um tesouro para a posterioridade (CP, entrevista realizada em 25/08/2019).

Um paraíso muito cobiçado. Afinal que pra gente também ter o nosso conforto a gente teve que se recolher de muitas coisas que acontecem dentro de nossa própria aldeia. É e, justamente, essas invasões que vêm acontecendo, né, no dia-a-dia. Isso é muito ruim para a gente, mas quem

faz é o povo, mas você morar na terra Pitaguary é maravilhoso (MB, entrevista realizada em 08/09/2019).

Pra mim, tudo. Pra mim, morar na TI Pitaguary é para sempre. Quero ficar aqui até os últimos dias de minha vida porque aqui eu consigo encontrar a paz. É, eu consigo respirar. Eu tenho o meu ar sem poluição. Eu só acordo com o barulho das aves, né, dos pássaros, dos animais. Viver aqui para mim é essencial. Para mim, para a criação dos meus filhos, dos meus netos tem sido muito bom (CA, entrevista realizada em 10/09/2019).

Como podemos observar, o sentimento de pertencimento a um lugar perpassa também pelas relações sociais estabelecidas nele, desde a ocupação - seja na habitação, seja nas formas de produção -, até, e principalmente, pela ligação com o sagrado. Assim, Little (2004) refere-se a território como lugar sagrado e espaço de significados:

Outro elemento fundamental dos territórios sociais é encontrado nos vínculos sociais, simbólicos e rituais que os diversos grupos sociais diferenciados mantêm com seus respectivos ambientes biofísicos. (...) A identificação de lugares sagrados por um grupo determinado representa uma das formas mais importantes de dotar um espaço com sentimento e significado (DELORIA, 1994), porém uma multiplicidade de outras (cf. SACK, 1980).

Desse modo, alinhamo-nos às concepções de Gallois (2004), quando este considera território como lugar de pertencimento, que ultrapassa o conceito de terra como espaço geográfico. Dessa forma, Gallois (2004) aponta:

Como expuseram vários estudos antropológicos, a diferença entre “terra” e “território” remete a distintas perspectivas e atores envolvidos no processo de reconhecimento e demarcação de uma Terra Indígena. A noção de “Terra Indígena” diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de “território” remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial (GALLOIS, 2004, p. 39).

Assim, concluímos que, para os povos indígenas, as noções de território são bem mais coerentes com as realidades vividas e é importante a compreensão de que terra indígena é imprescindível para que se tenha assegurada a permanência no território, haja vista ser necessário a regularização desse espaço para que as comunidades indígenas possam garantir sua existência.

4.3 A emergência da educação escolar indígena para os Pitaguary

A emergência da educação escolar indígena surge inicialmente para os Pitaguary nos anos finais da década de 90, constituindo-se como uma forma de resistência, de fortalecimento da luta desse povo. É inegável a importância da ação dos primeiros professores na organização do povo ao reunirem-se para ensinar as crianças e, mais tarde, os adultos. Foi surgindo entre esses sujeitos uma ligação que os conectava também com a luta pela terra, principal bandeira de todos os povos indígenas.

O processo de educação escolar indígena para os Pitaguary começou a partir da experiência dos Tapeba, tendo em vista que esse povo já apresentava as primeiras escolas e já tinha iniciado o seu processo de educação escolar específica no início da década de 90, como atesta a pesquisa de Aires (2001) e, ainda, por haver uma proximidade do povo Tapeba e o povo Pitaguary.

Desse modo, os Tapeba foram importantes nesse processo de fomentar a discussão da educação escolar indígena entre os povos Pitaguary e Jenipapo Kanindé. Como afirma CP, rememorando a sua trajetória enquanto protagonista dessa história. Foram momentos de reunião entre os povos que contribuíram para o início de um entendimento sobre educação e para os processos de fortalecimento da identidade. Assim, os povos indígenas, em seu processo de emergência, põem em discussão a necessidade de implementação de uma política de educação escolar indígena diferenciada, como forma de fortalecimento da luta por direitos. Vejamos o seguinte trecho:

É, nós do Pitaguary começamos a partir de uma discussão que ... nós tivemos uma reunião no Tapeba e o Tapeba já tinha escola, já tinha iniciado o processo de educação escolar indígena. E nessa discussão com os três povos que a Pastoral, que antigamente a Pastoral Indigenista acompanhava, Pitaguary, Tapeba e Jenipapo Kanindé, é..., surgiu a necessidade do povo Pitaguary também iniciar essa discussão dentro do território. Podemos dizer que nós não começamos a educação indígena do Santo Antônio, a gente começou a educação indígena do povo Pitaguary como um todo porque a partir das nossas discussões aqui na aldeia, nós percebemos a necessidade de que as outras comunidades também tivessem escola e aí nessa reunião lá nos Tapeba nós saímos com o propósito de começar a organizar o nosso processo de educação escolar indígena (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

O processo de educação escolar indígena tem seu início no final da década de 90, por volta de 1999. Politicamente, a comunidade indígena se organizava por meio do Conselho Indígena do Povo Pitaguary (COIPY), cujo presidente era o Sr. Venâncio Ferreira. As reuniões ocorriam mensalmente no Ripado³⁰. A proposta de iniciar a educação escolar indígena na comunidade foi apresentada em uma dessas reuniões e teve o apoio das lideranças, conforme afirma CP: “E aí as lideranças também nos apoiaram nesse momento, mas nós tivemos uma resistência muito grande da comunidade.” No entanto, a comunidade em geral não teve a mesma aceitação, alguns pais desacreditam na capacidade intelectual dos futuros professores, tendo em vista estes ainda estarem em formação. Parcerias externas também foram importantes para o início da luta por uma educação escolar indígena.

Nessa época, nós tivemos uma grande parceira: era uma senhora chamada Elady. Que ela tinha uma ONG chamada Associação Comunitária Aliança Cearense que tinha Sede no Timbó. Ela conseguiu um projeto com o governo alemão e desse projeto ela colocou como propósito construir uma escola porque também ela entendia que seria muito importante nós termos um a escola diferenciada até no modelo arquitetônico. Então a nossa escola foi a primeira construída no Estado. Uma escola redonda, tinha todas as salas de aula, tinha tudo que uma escola tinha, né? Aí nós demos o nome de Kuaba, que a escola tinha o nome de Kuaba que significava conhecimento. Nesse processo também o professor Carlos Alencar que é historiador que fez um trabalho fez um resgate muito sincero do povo Pitaguary, nos ajudou nesse processo. E aí nós começamos a ensinar lá na escola Kuaba que ficava na Aldeia Nova (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

A escola funcionou no prédio Kuaba³¹ menos de um ano, conforme informações das lideranças CP e MB. Houve problemas na estrutura do espaço e diziam que o prédio ia ruir, porque a escola fora construída em cima de um formigueiro.

Outro fator preponderante também para que a escola, nesse local, não tivesse o objetivo alcançado, deve-se ao fato de os alunos indígenas utilizarem essa escola como ambiente de reforço, ou seja, eles frequentavam as duas escolas, a

³⁰ Ripado: prédio situado na Aldeia Central, na localidade conhecida por Estado, próximo ao plantio de mudas.

³¹ No período de 1999 a 2000, a escola indígena para os Pitaguary funcionou em um prédio construído por uma Organização Não Governamental, a Aliança Comunitária Cearense. Funcionava nos turnos manhã e noite, com a oferta de 2 turmas: uma de crianças e uma turma de adultos, na modalidade de educação de jovens e as aulas eram ministradas por duas professoras voluntárias.

convencional, em que estavam regularmente matriculados e eram contabilizados no Censo Escolar, e a indígena, frequentada no contraturno. Diante das ameaças de que a estrutura iria cair, houve a mudança para um prédio localizado na Aldeia Central e os professores trabalhavam de forma voluntária, ou seja, eles não recebiam pagamento e os alunos continuaram frequentando a escola indígena no contraturno, no horário que não estavam na escola do município.

No final de 2001, devido ao mapeamento dos alunos, que estava sendo realizado com vistas a informar dados no Censo Escolar, estes não poderiam estar matriculados em duas escolas, ou seja, para tornar-se uma escola reconhecida pelos órgãos oficiais, era necessário ter o registro dos alunos no Censo Escolar e os mesmos não poderiam ter matrícula dupla. Assim, a comunidade precisava tomar uma decisão. Como a escola municipal estava inserida no território indígena, as lideranças indígenas Pitaguary decidiram lutar para que ela se tornasse indígena e deixassem de existir no mesmo território duas instituições de ensino, uma com a proposta de educação escolar indígena e a municipal com o ensino convencional.

Aí uma decisão que nós tínhamos que tomar. E aí a decisão foi conquistar a escola que já existia, já que o outro estava comprometido. A nossa decisão foi conquistar o prédio que era da escola convencional e que estava dentro da nossa comunidade. E quem estudava lá eram os alunos índios que moravam dentro da comunidade. Só os professores que não eram (indígenas), nem a Direção da escola. Então houve toda essa necessidade e nós fomos à luta. ... primeiro a evolução desses trabalhos. O que mais me deixa feliz é que dentro da educação é ver os alunos da nossa escola que esteve junto com a gente na batalha hoje já formados, né? (Liderança MB. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

A escola indígena para os Pitaguary surgiu na luta e para a luta pelo território.

Então a gente pode compreender o processo da escola indígena começou bem próximo ao movimento da luta pela terra, né/ começa o movimento pela terra e despertou aí essa vontade também de ter uma educação escolar diferenciada, né? (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

O processo histórico do surgimento da educação escolar indígena para os Pitaguary representa para algumas pessoas uma importância significativa, por terem possibilitado a discussão e contribuído para a efetivação do direito a uma educação específica. As lideranças entrevistadas apontam alguns desses nomes que

aparecem nesse trabalho e em outras pesquisas sobre os Pitaguary. Assim, destacamos a fala de CP.:

Nesse momento histórico foi muito importante o cacique Daniel, foi importante Seu Venâncio, ele era presidente do Conselho da Comunidade, do Povo. Foi importante o Pajé Barbosa, Rosa, Seu Zé Adriano, Fátima Bengala, foi importante nesse sentido aí também, foi uma das poucas mães que defenderam os professores indígenas. No início da Kuaba, Seu Zé Felismino também contribuiu (Liderança C. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

Para as lideranças entrevistadas, o processo de educação escolar indígena surgiu para o povo, ou seja, não houve uma predominância de uma comunidade nessa discussão, chegou para todas, mas houve para a do Santo Antônio do Pitaguary um significado especial:

Não foi quase que simultâneo. Aqui no Santo Antônio foi importante porque nós saímos de uma escola que foi construída por uma ONG, passamos para um prédio que tinha na comunidade e por decisão unânime do povo e dos apoiadores conquistássemos a escola que era municipal e conseguimos que naquele momento não houvesse a paralisação das aulas, mas que a Prefeitura entendeu que deveria criar uma escola indígena. Então a partir daquele momento a Prefeitura retirou todos os seus professores, criou a escola oficialmente e o Estado continuou pagando os professores. Então a partir daquele momento a parceria do movimento, do governo do Estado, a Funai e a Prefeitura. A Prefeitura, eu julgo mais importante porque ela não quis criar uma divisão, entendeu que o movimento era legítimo e aceitou criar a escola indígena. Porque ele poderia retirar os professores dele e deixar o Estado criar escola, tomar conta. E o município criou a escola. A escola indígena foi a primeira escola criada oficialmente no município. Então eu julgo importante, mais atenção, por ser uma escola cadastrada, ser uma escola criada por Decreto e também emitir o certificado. Emite certificado a nossa escola, não é M.? As outras ainda estão nesse processo de credenciamento (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

Uma das principais decisões no início da implementação da educação escolar indígena foi a escolha dos professores, os indicados, as pessoas que iriam ensinar as crianças, jovens e adultos, para contribuir no processo de fortalecimento da cultura dos povos indígenas. Na comunidade Pitaguary, essa decisão ficou a cargo das lideranças e da comunidade indígena organizada, que participava das atividades do movimento indígena. É preciso compreender que essa decisão se reveste de toda a importância que se dá para a educação. Foi uma escolha pautada na formação pedagógica e na atuação política que esses sujeitos exerciam no movimento indígena. Desse modo, foram analisados não somente a capacidade

pedagógica, mas também o envolvimento e conhecimento sobre o seu povo, conforme relata CP:

CP.: Os primeiros professores da escola indígena Pitaguary eram/foram eu, M., o J.. Os três, né? Na Kuaba. Depois quando nós viemos para o prédio na Aldeia Central, aí ficou eu, M. e a J. G. E o J. saiu. Saiu pro Olho D'Água, tentar fazer a discussão e de criação da Escola Chuí. Que aí, mais posterior, entraram também num prédio do Estado e fizeram, começaram a dar os primeiros passos (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

Quando passa a escola que era da convencional, indígena foi preciso novos professores. Porque aí precisou de novos professores. Porque aí aumentou, mais turmas, mais séries. Quem selecionou os professores indígenas foi a comunidade e as lideranças indígenas (Liderança MB. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

No início, houve uma certa resistência à educação escolar indígena. Parte da comunidade, como afirma a professora e liderança CP, não concordava com esse tipo de educação. Podemos supor que tal descontentamento poderia ser fruto do desconhecimento, ou por não verem ainda nos professores indígenas selecionados a capacidade técnica para a tarefa, conforme relata CP:

CP: Nesse momento histórico foi muito importante o cacique Daniel, foi importante Seu Venâncio, ele era presidente do Conselho da comunidade, do Povo. Foi importante o Pajé Barbosa, Rosa, Seu Zé Adriano, Fátima Bengala, foi importante nesse sentido aí também, foi uma das poucas mães que defenderam os professores indígenas. No início da *Kuaba*, Seu Zé Filismino também contribuiu (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

A comunidade indígena não estava coesa quando a educação escolar indígena foi implementada. Na fala de uma das entrevistadas, ela faz uma distinção interessante sobre a forma como a comunidade do Santo Antônio do Pitaguary se mostrou, se organizou:

Eu posso separar em duas comunidades, né? **A comunidade indígena organizada que fazia a luta pelo território e entendia que a educação seria uma porta de entrada para o fortalecimento do movimento indígena e de consolidação daquele território e a comunidade indígena não organizada que estava ainda desacreditada e ainda sem entender todas essas mudanças que estavam acontecendo. Então pra comunidade indígena Pitaguary organizada, nós entendíamos que é/era um fortalecimento e seria uma grande conquista e a partir daí aceleraríamos o processo de demarcação da terra** e foi como se deu realmente. E a comunidade que ainda estava atônita sem saber o que estava acontecendo empreendeu uma

resistência muito grande ao ponto de nós termos vários embates, várias reuniões e conseguimos, né? Ser lotado na escola indígena e conseguimos dar os primeiros passos. A Prefeitura impôs que deveria ter um Diretor indicado por eles e naquele momento nós aceitamos que seria uma forma de apaziguar, acalmar a comunidade. Então foi escolhido pela comunidade, em geral, né, M.? (Liderança CP. Entrevista realizada no dia 19/05/2019, grifo nosso).

Nesse trecho, ficam evidenciados quais eram os anseios daquela comunidade, que colocava esperança na escola indígena como um espaço de luta, de fortalecimento dos objetivos mais caros à demarcação do território indígena. Percebemos nessa fala muito do que as lideranças Pitaguary creditavam à escola indígena enquanto espaço de forte mobilização política.

O início das atividades na Escola Municipal de Educação Básica do Povo Pitaguary não foi aceito por toda a comunidade envolvente. A Prefeitura de Maracanaú acatou a decisão das lideranças em tornar público o equipamento presente no território Pitaguary, mas impôs algumas condições. O Núcleo Gestor seria indicação da Secretaria Municipal e o Diretor seria escolhido do quadro de servidores. A comunidade então definiu o nome de um profissional que já havia sido professor daquela comunidade escolar. E assim o gestor R. foi escolhido e indicado para os primeiros anos de funcionamento da escola.

M.: E até mesmo já conhecido. É R. foi o Diretor escolhido. Ele conhecia, já tinha trabalhado na escola. E naquele momento foi muito importante pra nós, pra dar segurança de que nos precisaríamos naquele instante (Liderança MB. Entrevista realizada no dia 19/05/2019).

A EMIEB começou a funcionar no prédio municipal em 2002 e por meio de um convênio celebrado entre Secretaria Estadual e Prefeitura Municipal de Maracanaú, em que se estabeleciam as responsabilidades de cada ente. Assim, a manutenção da escola ficou sob a responsabilidade do município, bem como a escolha do Núcleo Gestor seria do quadro de efetivos da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú, enquanto a Seduc/CE ficaria com a responsabilidade de contratar os professores.

Os selecionados ainda não tinham formação adequada. Assim, eles deveriam participar de formação específica para professores indígenas. Então, começaram a participar do Curso de Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e

Jenipapo Kanindé. Essa era uma formação em nível médio na modalidade normal, ofertada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e com a parceria da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ocorreu no período de 2001 a 2004 e capacitou em torno de 135 professores, destes, apenas 83 concluíram o referido curso. Ressaltamos que, à época em que se habilitavam, a maior parte dos professores já estava atuando nas escolas indígenas. Desse modo, as formações específicas possibilitaram aos cursistas uma formação pedagógica e, principalmente, a constituição, enquanto professor indígena, como ser político e atuante nas lutas empreendidas pelos seus povos.

A primeira definição que precisa ser tomada no projeto de escola indígena é entender qual tipo de escola a comunidade desejava e o que se queria ensinar aos alunos. Sampaio (2013) nos apresenta uma reflexão que achamos pertinente sobre o que significa uma escola indígena:

Eu acho que não dá para saber como será a escola indígena porque são muitos os povos, são muitas as cosmovisões, muitas diferenças. Qualquer projeto global para a escola indígena será em si perigoso ou inócuo. Cada sociedade e cada etnia é que têm que inventar a sua escola, a partir da sua cosmovisão (SAMPAIO, 2013, p. 186).

Ao observar a rotina da EMIEB Povo Pitaguari nas conversas com a diretora e o coordenador pedagógico, o questionamento quanto às especificidades da escola indígena pode ser evidenciado no currículo e a forma como essa ela pode contribuir para o fortalecimento da identidade do povo emerge de modo muito forte. A nosso ver, o caminho a ser trilhado perpassa pelo envolvimento não só da comunidade escolar, mas, também, da indígena, das lideranças, dos pais e de todos aqueles que estão presentes não somente na escola, mas, também, na comunidade.

Fazendo um paralelo com o que afirma Sampaio (2013) e o que está posto na legislação sobre escola indígena, é necessário entender o que a comunidade pensa sobre ela antes de concebê-la, e/ou esperar que esta instituição se enquadre a partir do que está posto na lei que a instituiu e que a define como comunitária, orientada pela comunidade ou povo a que pertence, de acordo com seus princípios, projetos e concepções.

Se a escola nasce com o propósito de ser comunitária e orientada pela comunidade ou povo a que pertence, é necessário compreender quais são os

espaços de diálogo e participação dessa comunidade nas decisões e no trabalho que está sendo realizado na escola.

Nas observações que realizamos até então, percebemos que os pais e/ou responsáveis estão presentes na escola, mas ainda não foi possível averiguar se são atuantes na definição do projeto da escola que os mesmos desejam. Assim, se faz necessário identificar o que as pessoas esperam da escola. Apontamos que uma excelente oportunidade de se realizar esse levantamento seria a atualização coletiva do Projeto Político Pedagógico ouvindo os anseios da comunidade indígena.

Há uma preocupação do núcleo gestor em evidenciar, seja nas práticas pedagógicas, seja na caracterização da escola, conforme detalhado no Projeto Político Pedagógico, a especificidade da escola indígena, muito embora percebamos pelas falas de alguns sujeitos que ainda não há, de fato, práticas e currículo específico para uma escola indígena.

A EMIEB Povo Pitaguari se propõe a “desenvolver um papel fundamental com os estudantes (...) para que se tornem homens livres e críticos, conhecedores de seus direitos e defensores da cultura indígena” (MARACANAÚ, 2019, p. 4). São objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico da escola:

Fortalecer as práticas pedagógicas, visando desenvolver a aprendizagem crítica e social do educando no ambiente escolar.

Envolver os alunos nas discussões da escola, favorecendo a promoção de um ambiente democrático e participativo com o compromisso e participação de todos.

Promover mecanismos para alfabetizar na idade certa e assim elevar o IDEB da escola.

Garantir o acesso do educando no ambiente escolar às práticas culturais da comunidade indígena Pitaguary.

Formar cidadãos críticos, dialéticos, emancipados com uma pluralidade de saberes e construtores de uma política que assegure seus direitos. (MARACANAÚ, 2019, p. 6, grifo nosso).

A escola se propõe a ser um *lócus* de aprendizagem e de reflexão sobre as práticas culturais da comunidade indígena Pitaguary, bem como um espaço que privilegia os conhecimentos que contribuem para a criticidade dos educandos, da inserção não só na comunidade indígena, mas fora dela também. Uma grande preocupação que está expressa no PPP da escola e também visualizamos na escola é com a alfabetização na idade certa e melhoria dos indicadores educacionais.

Como um espaço que se propõe a contribuir para a aprendizagem satisfatória dos alunos, o núcleo gestor tem uma preocupação constante com a aprendizagem dos alunos e coloca isso como se precisasse provar que escola indígena pode apresentar bons resultados educacionais. Percebemos também que a escola sente a necessidade de se revelar específica e diferenciada. Há uma grande necessidade em evidenciar os aspectos culturais, seja na estética da escola, seja nas práticas pedagógicas.

A escola tem alguns desafios no seu cotidiano característicos de uma comunidade indígena que está bem próxima da zona urbana, tais como a falta de acompanhamento escolar - provavelmente ocasionado porque os pais e/ou responsáveis trabalham fora da comunidade – e problemas de envolvimento com drogas.

A gestão escolar apresenta-se como participativa e dialoga com os profissionais que compõem o quadro de funcionários. Em visita à escola, percebemos o compromisso do núcleo gestor em socializar as informações com a comunidade escolar. Assim, temos dados do quadro docente, resultado de avaliações externas, horários de funcionamento e das aulas e agenda do núcleo gestor e resultados de avaliações externas, tudo isso exposto em painéis à disposição de todos e de fácil acesso.

Para 2019, a escola apresentou a seguinte organização: funcionamento nos turnos manhã e tarde com 13 turmas³²; sendo 7 delas no turno manhã e 6 à tarde, totalizando 174 alunos e oferta da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental.

O Núcleo Gestor é composto por Diretora Escolar, Coordenador Pedagógico e Secretária Escolar e todos possuem habilitação para o exercício dos cargos. A gestora é formada em Licenciatura em Biologia e Pedagogia, o coordenador pedagógico tem Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Especialização em Gestão e Coordenação Escolar e a secretária escolar é formada em Pedagogia e possui Curso Técnico em Secretaria Escolar. O Núcleo Gestor, com

³² Turmas que funcionam no turno manhã: Creche 2 anos: 9 alunos; Creche 3 anos: 12 alunos; Pré I: 13 alunos; Pré II: 18 alunos; 2º ano: 14 alunos; 6º ano: 12 alunos; 7º ano: 20 alunos e as turmas do turno tarde: 1º ano: 6 alunos; 3º ano: 13 alunos; 4º ano: 14 alunos; 5º ano: 16 alunos; 8º ano: 12 alunos e 9º ano: 15 alunos. Fonte: dados da Secretaria da escola.

exceção do coordenador pedagógico, faz parte do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Maracanaú.

Os profissionais que trabalham na escola, em sua maioria, são indígenas e residem na comunidade do Santo Antônio do Pitaguary. O corpo docente é composto por 15 professores, sendo 14 deles indígenas e uma professora da educação infantil. A maioria leciona somente nessa escola, apenas o professor de educação física exerce atividades em outros estabelecimentos. Interessante observar que alguns dos profissionais que atuam na escola são ex-alunos da instituição.

A maioria dos professores é pedagogo ou está cursando licenciatura. Dos 15 professores, uma concluiu a Licenciatura Intercultural PITAKAJÁ, cuja habilitação é Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências Sociais e Gestão Escolar; um professor é graduado em Pedagogia e está cursando Licenciatura em Biologia; um professor que está cursando Educação Física. Os demais são pedagogos. Essa é uma preocupação do núcleo gestor, pois, para lecionar nos anos finais do ensino fundamental, a legislação vigente exige a licenciatura em disciplinas específicas ou em área do conhecimento.

O núcleo gestor explica que a lotação da escola é realizada partir de observação da atuação do professor, de suas práticas nas atividades docentes ao longo do ano letivo anterior, de modo que a lotação na turma no ano seguinte possibilite ao professor explorar suas potencialidades e desempenhar de forma satisfatória o seu trabalho. Essa observação é constante e é realizada pela gestão, ou seja, diretora e coordenador pedagógico. A gestora acrescenta ainda que o redimensionamento dessa lotação poderá ser feito em curso, caso seja observada necessidade de mudança. Mesmo ainda não tendo a formação mínima exigida para serem lotados nos anos finais do ensino fundamental, a Secretaria da Educação do Município respeita as definições da comunidade escolar em lotar professores pedagogos nessa etapa de ensino.

O núcleo gestor aponta que é uma necessidade urgente ter professor habilitado em disciplinas específicas, pois isso qualificará o ensino dos anos finais do ensino fundamental e trará melhores resultados para os alunos, principalmente nas avaliações externas.

O planejamento escolar é pautado nas definições da rede municipal de ensino, por meio do Projeto Político Integrador (PPI) “Trilhando o currículo: Educação com foco na qualidade e equidade para uma cultura de paz”. O PPI se estrutura em 4 conexões: comunicação e ação, desafios e possibilidades, eu, o outro e o mundo, e investigação e ação. Assim, a cada bimestre, a escola trabalha uma das conexões de forma integrada, ou seja, a conexão deve ser trabalhada por todos os professores em todas as disciplinas.

A nosso ver, as prerrogativas da escola de ser autônoma, reflexiva das aspirações do povo ou comunidades e ter organização própria não são respeitadas quando ela segue um planejamento que é pensado para toda a rede de escolas do município e não expressa nele as especificidade de uma escola indígena, inserida em uma comunidade indígena, zona rural do município. Não podemos nos descolar da realidade exterior, porém, não são expressos no currículo da escola os seus referenciais e suas peculiaridades nos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Entendemos que ela precisa refletir sobre o seu papel enquanto escola indígena, não somente expressar a especificidade na estética, como apontou em um determinado momento um dos sujeitos entrevistados, afirmando que ela apresenta uma estrutura igual às demais do município, mas, principalmente, no currículo escolar.

No próximo capítulo, pretendemos explorar as práticas pedagógicas dos professores, a fim de compreender a especificidade do currículo da escola e investigar como os saberes tradicionais do povo Pitaguary se expressam no currículo escolar.

5 O CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA: PONTOS DE CONFRONTOS

Nesta seção, pretendemos apresentar a concepção de currículo escolar, bem como definir como ele se estrutura na escola indígena, quais elementos estão presentes em sua constituição, quais aparecem nos discursos políticos dos indígenas e se são claramente expressos na proposta pedagógica da escola.

5.1 Território, cultura e identidade: elos de uma construção coletiva de currículo escolar indígena

Falar de currículo escolar indígena para os Pitaguary significa pensar de que forma essa escola se constituiu - diferente da escola que já existia na comunidade - antes de sua organização política como comunidade indígena. As lideranças acreditavam que cabia à escola a tarefa de ser um elo entre a luta pelo território e o fortalecimento da cultura e identidade indígena. Perguntamo-nos se é esse o caminho: da escola para a comunidade ou se não um percurso inverso. Bergamaschi (2012), a partir de uma entrevista com Gersem Baniwa, aponta um dos desafios para a escola indígena, que é conciliar saberes indígenas e os científicos e tecnológicos:

O desafio da escola indígena atual é encontrar esse ponto de equilíbrio, valorizar os saberes indígenas no mesmo nível da valorização dos saberes científicos e tecnológicos, que em geral chamamos de educação intercultural. Mas isso não é apenas tarefa da escola, como instituição do Estado ainda que em mãos indígenas, mas principalmente da família, da comunidade e do povo indígena (BERGAMASCHI, 2012, p. 132-133).

Além dessa tarefa de conciliar saberes diferentes e igualmente importantes, deve ser uma tarefa da escola definir quais deles comporão o currículo

e como ensiná-los. Silva (1994) nos aponta o papel da comunidade indígena na tarefa de definir os conteúdos que devem estar presentes no currículo escolar:

Mas o que as escolas indígenas devem ou não ensinar é matéria cuja decisão depende exclusivamente dos povos indígenas para os quais ela existe. A experiência acumulada de mais de quatro séculos demonstra como as escolas indígenas podem fazer estragos, quando estão sob o controle de agências não indígenas. São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de suas organizações e de seus professores, os únicos detentores do direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas (SILVA, 1994, p. 45-46).

Entendemos que o currículo das escolas indígenas precisa valorizar as peculiaridades de cada povo, suas histórias, memórias, saberes tradicionais, tais como, a história do povo, medicina tradicional, rituais, festividades, locais sagrados. Agregados a esses conhecimentos, devem ser trabalhados os conteúdos específicos das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forma integrada, haja vista ambos os conhecimentos serem importantes para a formação do aluno indígena.

Na fala de um professor, percebemos que há a compreensão de que o trabalho na escola vai além dos conhecimentos da BNCC, mas deve ainda contribuir para as questões de fortalecimento da cultura Pitaguary, sendo a presença da comunidade indígena necessária para o cumprimento desse objetivo.

Alguns projetos que nós desenvolvemos dentro da escola, é a gente convida. Convida muito essas lideranças tradicionais. É a que ainda tem esse conhecimento dessa espiritualidade dos antigos (?). Então, a gente vê que o professor, porque assim, nós não temos mais parteiras, nós não temos mais parteiras, nós não temos mais nossas cachimbeiras. Que a gente possa está trazendo a comunidade para dentro da escola para está falando da cultura. Então, nos nossos projetos, nas nossas jornadas pedagógicas sempre tenta trazer membros para dentro da escola, mediando esse conhecimento com o professor (RB, entrevista realizada em 10/09/2019).

O projeto político pedagógico da EMIEB do Povo Pitaguary cita as características do cidadão que deseja formar: fraterno, justo, democrático, crítico, participativo, criativo, consciente e cristão. Como podemos observar, não explicita que essa escola se proponha ao fortalecimento da identidade indígena, valorização

da cultura e do território Pitaguary. Entretanto, os professores entrevistados apontam para a necessidade de que os alunos tenham consciência do território onde vivem, bem como da importância que se reveste o trabalho com foco na identidade.

(...) primeiro é... as crianças deveriam começar, a gente... eu como professora mostrar pra eles, de valorizar a terra, de valorizar a nossa cultura, que são muitas que eles não conhecem. Ah, conhecer a história, de onde eu vim, resgatar as raízes, seria bom também, e quando ele fosse sair da escola, fosse pra outra, ter orgulho de dizer que eu sou indígena, eu aprendi, não só dançar toré, não só fazer colar, ter uma profissão, mas está sendo muito falho (VP, entrevista realizada no dia 10/09/2019).

Silva (2017) aponta que a identidade é marcada pela diferença, além de ser relacional, ou seja, para existir, depende de algo exterior a ela. Dessa forma, a identidade indígena se constitui porque existe algo exterior a ela, que é diferente, por meio de seus símbolos e elementos constituintes.

Na teoria social contemporânea, a diferença, tal como a identidade, não é um fato, nem uma coisa. A diferença, assim como a identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa (SILVA, 2017, p.100-101).

Alinhamo-nos a Braga (2005), quando este afirma que a identidade indígena, em contraposição à identidade do europeu, foi posta como inferior. Desde o período dos “descobrimientos”, os colonizadores sabiamente “construíram representações ou estranhamentos que relegaram a segundo plano as identidades dos chamados povos pré-colombianos” (BRAGA, 2005, p. 199). Tal concepção de inferiorização do indígena pode ser o motivo pelo qual alguns dos alunos sentem vergonha em se reconhecerem como indígenas.

A identidade está associada aos aspectos sociais e materiais. Na história brasileira, percebemos claramente como as identidades são construídas sob esses dois aspectos, estigmatizando culturas como a dos indígenas. A escola indígena, portanto, traz em seus objetivos um novo olhar sobre a cultura e identidade, que é de valorização, de levar aos alunos indígenas o ensinamento de que, em se tratando de identidade, não há uma melhor que outra, que as identidades são diferentes e se estabelecem na relação com o outro.

Vale ressaltar que precisamos entender que o social e o simbólico são dois processos necessários à construção das identidades, sendo o simbólico aquele pelo qual damos sentido às práticas e às relações sociais.

Hall (2002) aponta que as sociedades estão em constante mudança, além desta ser rápida e contínua. Acrescenta ainda que ela é a principal distinção entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas (p.14). Acreditamos que daí advém a crítica às sociedades consideradas tradicionais, porque se espera que estas permaneçam imutáveis.

É inegável que as identidades não são, de modo algum, estáticas, os processos de identificação dos sujeitos vão se constituindo gradualmente, sem que se tenha um produto acabado, finito. Ademais, a identidade está atrelada a uma história, portanto, é necessário conhecê-la e aos antepassados, para se compreender os processos pelos quais passamos na constituição de nossa memória histórica, de nossa identidade e da identidade coletiva de um povo.

Se compreendermos que a identidade não é fixa, mas se constitui num processo constante, compreenderemos que a cultura, enquanto elemento caracterizador de um povo, não é imutável, não é estática, perpassa por diferentes momentos e vai agregando características ao longo do tempo. Falar de cultura de um povo nos faz refletir sobre quem somos e quem são os outros.

Pollack (1992) nos apresenta um conceito interessante sobre memória e a forma como esta se constitui na coletividade. É imprescindível que a compreendamos para entendermos quem somos e onde estamos. Vejamos:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (Pollak, 1992, p. 201).

Como podemos observar, a memória enquanto constructo social não está imune às alterações, mudanças próprias da história dos povos, de um modo geral. Assim, os povos indígenas armazenam na memória coletiva seus mais importantes guardados. Se perguntarmos aos mais velhos Pitaguarys sobre o passado, eles vão

discorrer sobre o tempo³³ em que tiveram que silenciar suas identidades para se manterem vivos. Hoje, esse discurso é incorporado às falas dos mais jovens.

Se cultura é um termo diverso e inconcluso, não é possível estabelecer uma definição e/ou conceituação fixa. Para os povos indígenas, falar de sua cultura remete aos elementos que o diferenciam dos outros, permite também conhecer sua história e fortalecer sua identidade. Assim, a escola se reveste de uma grande importância, pois se espera que ela contribua para além dos conhecimentos formais, e, portanto, o ensino de conteúdos voltados à cultura do povo é necessário, pois:

É resgatar a memória, a história da comunidade que muitos ainda não sabem, o porquê que o Pitaguary é indígena? Muitos ainda não sabem. Por que eu sou índio Pitaguary? De onde eu vim? Qual é a minha raiz? O porquê? Eles não ainda.... muitos ainda não sabem. Por isso que muitos ainda tem aquele bloqueio porque não conhece verdadeiramente a história e como veio a terra indígena (VP, entrevista realizada no dia 10/09/2019).

Assim, a professora VP aponta a necessidade de se trabalhar na escola a história da comunidade, ou, de modo mais amplo, a do povo Pitaguary, como uma forma de despertar nas alunas/os o conhecimento de sua própria história. Para ela, a escola poderia contribuir para que esses sujeitos, ao conhecerem sua história, se sintam orgulhosos de seu pertencimento étnico. Acrescenta ainda como esse trabalho sobre a história e a cultura indígenas contribuiria para que esses sujeitos se perceberem diferentes enquanto indígenas:

Contribuiria, tanto iria contribuir como eles iam olhar, olhar diferente, em ter orgulho de ser indígena porque muitos ainda na sala de aula negam. Se você vai trabalhar, ainda tem uns pais que quando chegam em casa aí não vai gostar, ainda tem esse detalhe (VP, entrevista realizada no dia 10/09/2019).

Ademais, há de se considerar que todo o processo de colonização alterou as formas de organização dos povos, destituindo-os de suas culturas, de seus modos de viver, além de inculcar-lhes a ideia de subalternização, ou seja, a cultura de fora era mais importante do que dos povos colonizados. Hoje, temos um caminho diferente a seguir, o da valorização das culturas desses povos, uma nova forma de ver esses processos. A esse respeito, Quijano (2005) nos esclarece como esse

³³ Não há uma precisão na informação de quando os Pitaguary precisaram silenciar. A partir da década de 90, esse povo começa o seu processo de reorganização. (Cf. PINHEIRO, 2002).

modus operandi se estabeleceu e que ainda estamos desconstruindo esse processo de colonização:

No processo que levou a esse resultado, os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais. Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas—entre seus descobrimentos culturais—aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. (...) Em terceiro lugar, forçaram —também em medidas variáveis em cada caso — os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (QUIJANO, 2005, p. 121).

Assim, as escolas indígenas podem ser espaços de desconstrução de ideias colonizadoras. O povo Pitaguary tem um passado marcado por subjugação de sua cultura, expropriação de seu território. Sendo assim, o currículo da escola pode e deve tratar desses conteúdos, de modo a fortalecer a identidade dos indígenas, para que se sintam respeitados e compreendam que sua história é importante também. Nesse sentido, os professores apontam como tratam no currículo esses conteúdos:

As lendas, as nossas músicas de toré, né? Os nossos pontos históricos.... Então, a construção de um instrumento. Por exemplo, na educação infantil, a gente usa sucata, garrafa pet, essas coisas para construir com eles a maraca, o tambor o que a gente usa para as rodas de toré (AM, entrevista realizada no dia 11/09/2019).

Eu trabalho muito a questão, trabalhei ano passado a questão dos animais da nossa comunidade, que tinha animais, que os alunos nem conheciam, os alunos não sabia(m) nem o que era, né. E na história eu estou levando mais pro lado da história do povo Pitaguary, como surgiu né? (ED, entrevista realizada no dia 29/08/2019).

Dentro de minhas práticas pedagógicas, sempre eu tento trazer a base da cultura, o marco da cultura que é a terra. Sempre dentro das minhas aulas,

eu estou falando da cultura, estou falando do cuidado com a terra. Estou sempre falando, trazendo um pouco da espiritualidade. Nós temos realizado, realizamos ainda aulas de campo na comunidade que é para que esses alunos possam conhecer os pontos históricos, o que foi que aconteceu (RB, entrevista realizada no dia 10/09/2019).

O professor indígena tem consciência de seu papel de fortalecer em suas práticas o trabalho com a cultura indígena. Quando apontam quais temas fazem parte de seu planejamento, observamos a preocupação em aliar os diferentes conhecimentos, de modo a possibilitar às alunas/os compreenderem melhor o espaço em que estão inseridas/os. Entretanto, ter consciência do seu papel na escola, bem como na comunidade indígena, precisa estar aliado às práticas na construção de um projeto de escola indígena, de um currículo que se adeque às necessidades dessa comunidade. Assim, percebemos que os sujeitos buscam trazer para esse currículo em construção uma diferenciação das demais escolas, apesar de tais atividades ainda estarem pautadas no planejamento individualizado do professor. Percebemos uma ausência de uma proposta pedagógica que oriente a escola para as questões indígenas. No Projeto Político Pedagógico, embora faça menção de que é propósito da escola formar cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos e deveres enquanto indígenas Pitaguary, a nosso ver, falta dizer de que forma a escola trabalhará para chegar ao intento.

A inserção no campo da pesquisa nos levou a incursionar na rotina da escola. Participamos de encontros pedagógicos, de momentos de observação da rotina escolar e até mesmo de um momento de desfile cívico pela comunidade indígena, realizado no dia 13 de setembro. A seguir, traremos alguns registros desses momentos de imersão na rotina escolar.

5.2 Currículo e cultura indígena

Compartilhamos das ideias de Sacristán, quando este afirma que no currículo “há conflitos, pois é resultante de forças de poder” (SACRISTÁN, 2000, p. 49). É necessário compreendê-lo como um constructo social, no qual são postos a realidade vivida e o contexto dos sujeitos envolvidos nesse processo, tanto dos que têm alguma definição do que se deve estar na composição do currículo, como também das/os alunas/os, como aponta Sacristán (2000):

Nenhum fenômeno é indiferente ao contexto no qual se produz e o currículo se sobrepõe em contextos que se dissimulam e se integram uns aos outros, conceitos que dão significados às experiências curriculares obtidas por quem delas participa (King, 1986, p. 37). Se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura (SACRISTÁN, 2000, p.22-23).

O currículo da escola indígena, devido a sua especificidade, aponta a necessidade de trazer para o cotidiano escolar traços da cultura indígena e refletir a história do povo. Assim, podemos compreendê-lo como um currículo que se circunscreve nas teorias pós-críticas, insere-se numa abordagem que leva em consideração questões como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, cultura, gênero, raça, etnia, saber e poder, entre outras.

Assim, nesse contexto de constituição de um currículo específico para a escola indígena, em que a identidade é algo muito caro aos sujeitos, pensar um currículo que privilegie essa questão se faz necessário. Na escola em estudo, percebemos que ainda há uma dificuldade de se trabalhar de forma que leve as/os alunos a refletirem sobre suas origens e desenvolverem uma compreensão positiva de sua identidade.

Silva (2017) acrescenta ainda que é por meio da relação entre conhecimento, identidade e poder que os temas de raça e etnia ganham espaço no currículo, como podemos apreender a partir da passagem seguinte:

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla - livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança nacional (SILVA, 2017, p. 101-102).

A escola indígena³⁴ surge na estrutura do Estado brasileiro em decorrência de uma demanda muito forte do movimento indígena, reivindicando que essa instituição seja um espaço privilegiado de discussão e construção de conhecimentos para o fortalecimento de sua cultura e lutas. Assim, pensada para fortalecer a identidade do povo indígena Pitaguary, a escola surge com esse propósito e encontra ressonância na fala e na postura das lideranças e de alguns professores indígenas. Na proposta pedagógica da escola, existe o compromisso de, a partir de suas práticas, possibilitar que os estudantes “se tornem homens livres e críticos, conhecedores de seus direitos e que sejam defensores da cultura indígena.” (MARACANAÚ, 2017, p. 4).

Na escuta dos sujeitos, percebemos que eles têm clareza da importância do trabalho diferenciado a ser efetivado em torno de um currículo que explicita a especificidade da escola indígena. Assim, são destaques nas falas dos sujeitos investigados nessa pesquisa o resgate de valores indígenas, permanência da cultura e valorização da história e cultura Pitaguary. Vale aqui problematizar o que esses sujeitos entendem por cultura indígena. Em determinadas falas, percebemos uma ideia de cultura como algo que não pode ser modificado nem incorporado outros elementos, por isso a escola é a instituição que vai colaborar para essa manutenção de valores culturais.

Porque nossa comunidade é grande, tem necessidade de realmente de ter uma escola indígena, que **trabalhe, que resgate os valores indígenas**, eu acho que é isso. (ED, entrevista realizada em 29/08/2019, grifos nossos)

Pra que uma escola? Pra repassar. Pra **mediar o conhecimento** e, principalmente, **da nossa cultura** porque hoje a gente vê é que as pessoas, hoje, elas, elas não querem saber mais daquelas coisas que nossos avós faziam, que nossa avó. ... Então, esse ter uma escola e uma escola, uma **escola indígena é uma permanência de uma cultura**. Onde você vai repassar, onde você vai mediar esses conhecimentos pra não deixar morrer (RB, entrevista realizada em 10/09/2019, grifos nossos).

³⁴ A Res. CNE/CEB n/ 03/1999, em âmbito nacional, e a Res. CEC n° 382/2003, do Conselho Estadual de Educação do Ceará, instituem a escola indígena como uma categoria específica, dotada de normas e ordenamento jurídico próprios, além de fixar diretrizes curriculares, visando à valorização plena das culturas dos povos e comunidades indígenas, à afirmação e à manutenção de sua diversidade étnica.

Entretanto, quando se trata de cultura, há de se compreender que esta vai se constituindo, não está pronta e acabada, pois, se nos detivermos na concepção de cultura como algo imutável, incorreremos em algumas incoerências. Exemplo disso é o fato de o indígena que se apresenta na sociedade hoje não guardar os elementos diacríticos do índio do passado. Portanto, ao mesmo tempo em que se trabalha valores, elementos de uma cultura específica na escola, é necessário compreendê-la em sua amplitude e nos processos inerentes a todas as culturas, em relação à mudança e à incorporação de novos elementos, à ressignificação, como afirma Cohn (2001): “as culturas indígenas não se perdem e que as sociedades indígenas atuam sempre na reconstituição de uma identidade diferenciada” (COHN, 2001, p. 37).

De acordo com Cohn (2001), a cultura se modifica e são seus traços de diferenciação entre as diversas manifestações que a modificam, portanto, as culturas não podem ser vistas como algo estático. Assim, compreendemos que, para uma comunidade indígena, é inevitável a mudança, no que diz respeito a seus traços culturais e diferenciadores da sociedade envolvente. As marcas de sua identidade estão relacionadas ao sentido de pertencimento do povo, a um território e aos seus rituais, sejam eles de longo tempo, ou os que foram se incorporando ao cotidiano do povo.

As discussões a respeito da etnicidade reviram essa definição reificadora da cultura, como traços ou elementos que podem ser perdidos, e focaram as fronteiras que delimitam uma cultura (BARTH, 1969). Nessa acepção, o que define uma cultura não são seus traços constitutivos, mas sim o estabelecimento da fronteira entre um e outro, o que é feito pela atribuição da diferença, pelos traços diacríticos (CARNEIRO DA CUNHA, 1986). Assim, o que importa não é a manutenção dos traços em si, mas da diferença que origina a identidade e que é estabelecida contextualmente por meio de traços maleáveis e flexíveis. A cultura não deve se manter em uma suposta integridade; o que deve ser preservada é sua diferenciação em relação às outras, são as fronteiras, e essas são traçadas por elementos que têm origem cultural, mas são escolhidos em contexto (COHN, 2001, p. 37).

É necessário destacar que os sujeitos também apresentam uma preocupação, não somente em trabalhar a cultura indígena Pitaguary, mas, também, em preparar os alunos para a realidade exterior à comunidade indígena e em demonstrar para a sociedade envolvente que os alunos da escola indígena apresentam re-

sultados tão bons ou melhores dos de outras escolas da região. Percebemos uma preocupação em relação ao atendimento do que se elencou acerca da política de resultados tão presente nos dias atuais. De fato, a escola apresenta excelentes resultados na alfabetização das crianças, é uma das escolas com melhores resultados no município. Entretanto, a nosso ver, esse deveria ser consequência do trabalho na escola, não o foco.

Eu falo que tem aqui, nós temos Cras, tudo é importante, mas a educação indígena é daqui que nós vamos fazer pra mostrar pra todo, todo mundo lá fora que não acredita, dizer que nossos alunos, nossos índios conseguem, eles podem bater no peito mesmo, o pai e dizer **o meu filho estudou naquela escola indígena e hoje ele é uma pessoa formada, capacitada, que tem uma família, que tem um curso técnico, está atuando bem na sua vida lá fora** porque saiu da escola indígena.

Uma escola indígena, ela serve para fortalecer tudo o que nós vivemos, não deixar morrer e pra mostrar pra sociedade que nós somos capazes, que nós somos iguais que qualquer pessoa, que nós temos a mesma capacidade de aprender, é só querer (JA, entrevista realizada em 27/08/2019, grifos nossos).

Há conflitos na forma de perceber a função da escola indígena, pois ela se constituiu na comunidade e o que se espera é que ela trabalhe para dar resultados. No discurso das lideranças, essa escola tem uma tarefa primordial, que é a de valorização da cultura indígena e, segundo elas, surge com esse intento, pois o esperado é que as famílias ensinem essa tarefa aos seus filhos, porém, isso não tem sido realizado a contento no âmbito da vida em comunidade, ficando, então, na responsabilidade da escola.

Nós tínhamos a certeza, as lideranças, tínhamos a certeza do território, tínhamos a certeza da história do povo Pitaguary, sabíamos quais eram as famílias formadoras, mas não tínhamos essa totalidade de cem por cento do povo Pitaguary. Então, era importante que nós tivéssemos **uma escola com professores indígenas, com essa tradição, que ali pudesse passar a história do povo Pitaguary**, foi a partir dessa discussão de que era preciso ter esse repasse de cultura, costumes e tradições, **foi que nós reivindicamos a construção de uma escola indígena com as demandas do movimento indígena, com currículo próprio, com professores indígenas** pra que a gente pudesse **perpetuar ali a história e a identidade do povo Pitaguary, a partir da vivência da escola** (CP, entrevista realizada em 25/08/2019).

Bom, na escola, a nossa escola, né, Pitaguary, **o objetivo dessa escola foi justamente, é para repassar, né, para os nossos alunos**. É, a respeito dos nossos costumes, crenças e tradições, as histórias, né, do povo que

aqui viviam e do povo que ainda hoje são resistentes dentro da comunidade. A resistência do povo. E também não tirando delas a base curricular, o estudo também convencional, né. **Estruturar o nosso povo, as nossas crianças, os nossos adolescentes, é repassar para eles a importância de conhecer a nossa própria história e também se formar, né para que nós tenhamos as mesmas armas que a sociedade tem** (MB, entrevista realizada em 08/09/2019).

Como podemos observar, as lideranças indígenas creditam à escola o papel desta ser uma das principais instituições a realizar um trabalho efetivo, quanto ao fortalecimento da identidade e da aprendizagem dos saberes indígenas. No entanto, a escola se reveste de outras funções também necessárias, que é proporcionar outros conhecimentos que contribuirão para a inserção do indígena no mundo fora da aldeia, principalmente no mundo do trabalho, e, nesse movimento, privilegia, muitas vezes, os conhecimentos não indígenas, em virtude dos desafios que os alunos enfrentarão no mundo exterior à comunidade indígena. Vejamos alguns depoimentos:

Pra mim eu estou trabalhando lá **pra alfabetizar, pra dar resultados**. Não se vê outra coisa, é **resultado, resultado, resultado**. A criança tem que ser alfabetizada pra mostrar que a escola está com nível bom, elevar os índices (VP, entrevista realizada em 10/09/2019, grifos nossos).

Acho que ...não se trabalha...uma escola indígena, primeiro é... as crianças deveriam começar, a gente... **eu como professora mostrar pra eles, de valorizar a terra, de valorizar a nossa cultura, que são muitas que eles não conhecem**. Ah, conhecer a história, de onde eu vim, resgatar as raízes, **seria bom também, e quando ele fosse sair da escola, fosse pra outra, ter orgulho de dizer que eu sou indígena**, eu aprendi, não só dançar toré, não só fazer colar, ter uma profissão, mas está sendo muito falho (VP, entrevista realizada em 10/09/2019, grifos nossos).

Corroborando para o questionamento da professora - em relação à função da escola de alfabetizar os alunos para dar resultado à escola indígena - o posicionamento apresentado logo a seguir, posto como premissa da escola indígena e reflexo de uma educação de qualidade. Desse modo, problematizamos o que se compreende como educação de qualidade para uma comunidade e uma escola indígena.

Primeiro, pra dar uma educação de qualidade, independente de ser convencional ou não. Segundo ponto, manter viva a nossa história que é necessário permanecer junto com a história e, terceiro, de fato, né, construir uma comunidade formada de indígenas Pitaguary, mas que tem um nível de

escolaridade como qualquer outro que não seja pertencente ao povo ou a denominação étnica que a gente conhece (K. Ramos, entrevista realizada em 27/08/2019).

A escola indígena é compreendida como um espaço para fortalecer o que se vivencia na comunidade indígena, bem como contribuir para outras aprendizagens advindas da sociedade envolvente. Assim, percebemos uma preocupação em se mostrar que os alunos indígenas têm a mesma capacidade de aprender que os alunos das escolas convencionais.

Uma escola indígena, ela serve para fortalecer tudo o que nós vivemos, não deixar morrer e pra mostrar pra sociedade que nós somos capazes, que nós somos iguais que qualquer pessoa, que nós temos a mesma capacidade de aprender, é só querer (JA, entrevista realizada em 27/08/2019).

Precisamos levar em consideração os limites e possibilidades das escolas indígenas na função que lhe foi atribuída, que é contribuir para o fortalecimento da identidade. Se os sujeitos da comunidade não estiverem em consonância com esse propósito, haverá dificuldades para conseguir esse intento. Compreendemos que currículo é, sobretudo, correlação de forças, disputa de poder, nada que se apresenta nele passa incólume às tensões que coexistem naquele momento e contexto. Entretanto, acreditamos ser necessária a conexão entre a comunidade escolar e, mais geral, onde a escola está inserida, como afirma Bergamaschi (2012):

Penso que não é a escola que vai resolver a questão da educação tradicional ou da identidade indígena, nem é seu papel, embora deva dar sua contribuição. Um exercício que precisa ser feito é pensar a escola como instrumento de conexão da vida da aldeia com o mundo exterior e a família e o povo como responsáveis pela educação interna, como tem sido desde os primórdios da vida indígena, como dois espaços distintos, mas conectados, articulados e organicamente coordenados (BERGAMASCHI, 2012, p.133).

Em se tratando de uma escola para indígenas cearenses, é necessário compreender o contexto de intenso contato com a sociedade não indígena em que essas comunidades estão inseridas. É importante compartilhar com estas a função de educar crianças e jovens para a vida na comunidade. Assim, o trabalho da escola não pode estar desvinculado disso, pois essa relação entre ela e a comunidade contribuirá para que os pais possam ser também agentes do trabalho desenvolvido na instituição de ensino.

Justamente pra isso, pra repassar o que os pais, muitos deles, ainda sentem dificuldade, uma resistência, rejeição quanto a isso. Eu acho que, na escola, a escola veio quase que pra isso. Não só pra isso, mas mais pra esse fortalecimento, pra mostrar como é que era, como pode ser, o que a gente pode fazer, como a gente deve lutar para os nossos direitos já que os pais, muitos deles, **a gente trabalha na escola e em casa, os pais, muitos vezes, desfazem o que a gente constrói**. Ainda é muito complicado (AM, entrevista realizada em 11/09/2019, grifos nossos).

De acordo com Sacristán (2000, p. 17), “o currículo reflete o conflito dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”. Assim, é natural que haja algum tipo de divergência entre a escola e a comunidade indígena.

Compreendemos que não existe uma única concepção de currículo, muito embora tenhamos escolhido um tipo de estudo por acreditar que, em se tratando de um currículo para escola indígena, este perpassa por questões com as quais as teorias pós-críticas são mais condizentes. Podemos citar como exemplo a relação entre identidade e poder, bem como a questão da diferença. Ambas as características estão intimamente relacionadas à noção de currículo indígena, embora reconheçamos a existência e o valor das demais teorias.

Entretanto, não podemos pensar que o currículo da escola indígena refletirá apenas as questões étnicas, pois é de extrema importância que as alunas/os se apropriem dos demais saberes, como possibilidade de diálogo entre a sociedade indígena e a não indígena.

Ademais, esse currículo é fruto de consolidação de conhecimentos historicamente construídos. Silva (2017) traz elucidativas contribuições acerca da importância dos Estudos Culturais, no que se refere à relação de forças que subjaz a construção do currículo. Vejamos:

Quais são as implicações dos Estudos Culturais para a análise e para o currículo? Em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra. 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das rela-

ções de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (SILVA, 2017, p.134-135).

A comunidade indígena, em sua maioria, ainda apresenta suas desconfianças quanto ao projeto de escola indígena. Observamos nas falas dos sujeitos entrevistados algumas dissonâncias entre o que a escola ensina e visão de alguns pais.

A gente chama para as reuniões, para algum momento que tem na escola voltado para a cultura indígena. Poucos a gente vê. A gente convida pra vir prestigiar o trabalho da escola, mas muitos deles não vêm. **“Ah, é besteira, negócio de índio, lá quero saber.”** Só quer quando é coisa diferente, algo fora da cultura. Então, a gente tem que trabalhar na escola as histórias, as lendas, as pessoas mais antigas, a função de cada um na comunidade e muitas vezes quando o filho chega em casa vai falar, a gente mesmo ouve deles: **“Ai, tia, eu fui falar pro meu pai e ele disse aqui lá tem índio. Ninguém lá é índio. Isso é besteira, isso é conversa, isso não é verdade.”** Então é muito difícil, eles não tem um contato mais próximo com a escola. (AM, entrevista realizada em 11/09/2019, grifos nossos).

Eu nem sei te dizer. Eu acho que a maioria deles devido a, como é que a gente diz (Meu Deus, sumiu a palavra!) questões pessoais, muitas vezes. Muitas vezes, por questões pessoais já aqui a gente luta, a gente briga, a gente bate de frente. Pra eles, isso causa, de uma certa forma, uma não aceitação de algumas pessoas. **E aí também, isso, também é um dos motivos, pelos quais muitas pessoas não acreditam no nosso trabalho** (AM, entrevista realizada em 11/09/2019, grifos nossos).

Percebemos ainda uma comunidade que não se reconhece indígena, com sua cultura e elementos diferenciadores. Assim, nega ou não reconhece a importância das atividades voltadas à especificidade de um currículo para escola indígena. Apesar dos profissionais que trabalham na escola se reconhecerem como indígenas, e isso hoje é melhor do que quando ela era convencional, ainda se percebe uma negação das práticas diferenciadoras do currículo específico.

Poderíamos supor que há uma ausência de consciência em aproximar-se ou identificar quais os interesses da comunidade que possam ser trazidos para a escola indígena. Um trabalho mais minucioso a ser feito com os pais, alunos e comunidade poderia apontar algumas possibilidades. Por falta de tempo, não foi possível aprofundar essa questão, mas possui relação com o trabalho desenvolvido na escola.

Apesar de haver consenso entre os participantes da pesquisa de que a caracterização da escola advém, principalmente, dos indígenas que dela fazem parte, além das questões trabalhadas nessa escola, ainda percebemos uma dificuldade em definir um currículo próprio e uma preocupação em seguir as orientações da SME de Maracanaú:

Porque é assim a questão do currículo, eles são parecidos, pelo menos no município a gente segue o currículo do município. O que é ensinado no município é ensinado aqui, tudo o que é cobrado no município também é cobrado aqui né? Nós seguimos uma linha, uma linha do sistema, sistema de educação do município é, tem toda a base a gente segue tudo isso. O que diferencia até porque...eu não posso... horário nós temos os mesmos horários, nós temos o mesmo currículo, nós temos o mesmo plano, temos sim a autonomia de construir o nosso PPP, que agora vai ser feito. Nós temos toda essa autonomia, mas o que diferencia da gente das outras escolas é os nossos professores, da gente ser da comunidade, viver na comunidade, está dentro da escola na comunidade e com os alunos que a gente conhece no nosso dia a dia, fica mais fácil de trabalhar (JA, entrevista realizada em 27/08/2019).

Assim, embora o Estado brasileiro garanta aos indígenas o ensino específico, respeitando as especificidades dos povos e seu currículo próprio, bem como o ensino ministrado preferencialmente por professores indígenas e na língua materna desses povos, caso exista a permanência do uso dessas línguas, nem sempre se visualiza na concretude do currículo escolar o que está posto na legislação. Daí, advém as ambiguidades do Estado, que garante a especificidade dessa modalidade de ensino nos instrumentos legais, mas não oferece as condições de efetivação dessa política.

Ela segue um sistema padronizado da Prefeitura de Maracanaú, que é a questão dos conteúdos, de planejamento. Mas nós temos um diferencial em nosso currículo. Dentro de nossas aulas, a gente pode estar trabalhando a nossa cultura indígena. Então, nós seguimos o sistema, todas aquelas disciplinas que já estão lá propostas pra gente e a gente também trabalha dentro dessas disciplinas a nossa cultura porque não trabalhar a língua portuguesa com textos indígenas? Alfabetizar com textos indígenas? Na aula de Artes, você adaptar sua aula de artes para as nossas questões indígenas, como o artesanato, aula de história, nossa cultura. Então, assim, o nosso currículo é baseado na, no ... todo o currículo da escola convencional e também trazendo para as nossas questões indígenas. As disciplinas são as mesmas da escola convencional, a gente só coloca os nossos assuntos indígenas pra serem trabalhados. E o que é importante. E aí o professor, ele tem toda a liberdade de fazer isso, tanto a liberdade da autonomia de trazer para trabalhar as questões indígenas quanto também o conhecimento (JA, entrevista realizada em 27/08/2019).

É preciso ter clareza de que as conquistas no campo da educação e a garantia de uma educação escolar indígena para os indígenas têm outra face, outra leitura, não somente a de que, por força dos movimentos sociais, essa modalidade de ensino vai se estabelecer no país, pois, outras forças alinham-se, não necessariamente com os fins definidos pelos indígenas, como afirma Wash (2009):

Sem dúvida, a onda de reformas educativas e constitucionais dos anos 90 – as que reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para os indígenas e afrodescendentes-, são parte desta lógica multicultural do capitalismo transnacional. De fato, as reformas coincidem com as políticas de caráter neoliberal, aquelas em que o Estado começa a ceder protagonismo aos atores do cenário internacional, especificamente aos organismos multilaterais e às corporações transnacionais. Ao que parece, não é mera coincidência que, ao mesmo tempo em que os movimentos indígenas estavam despertando em vários países latino-americanos, uma nova força nacional e regional de sério questionamento das estruturas e instituições do Estado, os bancos multilaterais de desenvolvimento, começaram a se interessar pelo tema indígena, alentando e promovendo uma série de iniciativas que abriram caminho ao processo, projeto e racionalidade de caráter neoliberal (WASH, 2009, p. 16-17).

No Brasil, vamos presenciar toda essa efervescência de uma nova perspectiva para a educação escolar indígena na década de 90 e logo após a promulgação da Constituição de 1988, as Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96 trará nos artigos nº 78 e 79 as prerrogativas para essa modalidade. Posteriormente, outros dispositivos legais foram estabelecidos a fim de normatizar a recente modalidade que se inseria ao sistema de ensino. Assim, temos, em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na educação básica, que apontam como deve ser o currículo das escolas indígenas.

A criação de uma legislação específica não garante a efetividade de uma política. Outros elementos são necessários para que, de fato, se perceba a concretização dessa lei nas escolas. Em nossa pesquisa, observamos que, embora se garanta às escolas indígenas um currículo próprio que respeite suas especificidades, seus modos de organização dos tempos e espaços da escola, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a comunidade indígena e também com a sociedade não indígena, bem como nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, contribuindo assim para a construção e fortalecimento de identidades indígenas, essa concepção de currículo próprio

e específico está distante da realidade da escola indígena pesquisada. Podemos observar:

Aí se na escola nós não, nós não... a gente não apontar pra nossa cultura indígena, aos poucos ela está morrendo. É tanto que tem um bloqueio enorme quando se tem toré na escola, a gente fica obrigando os alunos, chamando, eles não têm aquela vontade de ir por conta própria. Aí a gestão precisa ver também o currículo, é tanto que no PPP da escola, tu já teve contato? Você ver que não, não tem no nosso currículo, a gente não tem o nosso currículo próprio, seria bom se nós, nós da escola indígena tivéssemos o nosso currículo próprio indígena. Que antes no magistério indígena foi trabalhado isso aí, o nosso currículo indígena a gente não tem, segue aquele padrão da base (VP, entrevista realizada no dia 10/09/2019).

Entretanto, podemos apontar que os currículos das escolas indígenas devem refletir os anseios da comunidade. É necessário criar mecanismos de escuta das/dos alunas/os, de modo a levar para currículo escolar conteúdos que contemplem suas necessidades. Ademais, é imprescindível compreender que cultura não é estanque e, portanto, as tradições se transformam e se revestem de outros elementos, e é a cultura viva, em constante transformação, que deve estar presente no currículo escolar. Assim, se a prática do toré não é desejada por algumas/alguns alunas/os, é necessário discutir com toda a comunidade escolar o que os afasta dessa prática, pois a relutância em participar desses momentos também apresenta elementos importantes para uma discussão.

É necessário, por sua vez, valorizar o passado, a história do povo e levar para a escola esses conhecimentos, de modo que os alunos indígenas compreendam o seu passado e possam ressignificar o presente. De acordo com Knapp e Martins (2017), faz-se necessário atentarmos que:

Outro cuidado fundamental, ao pensar a construção de currículos diferenciados, é o de compreender a dinâmica que a cultura propicia em cada geração e a capacidade que a cultura tem de se (re) produzir, levando em conta estruturas anteriores como, por exemplo, o seu contexto e a sua própria história. Dessa forma, entende-se que as tradições das sociedades indígenas são transformadas. Deve-se, então, ter o cuidado de não tomar o saber indígena como um conhecimento do passado, menos ainda em contraposição ao saber moderno (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 102).

Trazemos a seguir uma fala de uma liderança que cremos sintetizar os anseios da comunidade indígena envolvida no processo educacional, em relação ao

modo como dever ser o trabalho com os currículos, bem como a importância da escola para a continuidade da existência dos povos indígenas:

Acho que um currículo de uma escola indígena é... não podemos fugir da questão da base curricular, mas é importante e as escolas indígenas, principalmente o povo Pitaguary tem que se atentar ao que, ao que concerne a história e a identidade do povo Pitaguary. (...). Então além da base curricular da escola indígena eu acho urgente que se inclua no currículo escola indígena do povo Pitaguary a história do povo Pitaguary, as...as... os rituais do povo Pitaguary, que ele não é só o toré, nós temos, nós temos informações, temos pessoas que conhecem outros rituais do povo Pitaguary e que essas pessoas estão morrendo e isso não está sendo escrito, isso não sendo falado, isso não estar sendo vivenciado. É no currículo do, da escola Pitaguary, tem que ter também a... o conhecimento da tradição de pesca, o conhecimento de caça, o conhecimento da pintura, o conhecimento da fauna, da flora, da terra como um todo, da legislação indigenista, então isso, isso nós... Partindo desse pressuposto de que isso se coloque no currículo e se trabalhe na escola nós vamos estar formando além de indígenas Pitaguary, com forte conhecimento da sua tradição nós também estamos formando seres políticos que possam levar cada vez mais a, mais forte a nossa história e de que não se quebre no meio do caminho essa, essa ideia de construção, essa unidade do povo Pitaguary. Então a escola nasceu desse propósito, ela seria esse braço, esse elo do movimento indígena pra repassar todos esses conhecimentos e formar seres críticos e conhecedores da sua história (CP, entrevista realizada em 25/08/2019).

Didaticamente, temos nesse trecho o que, na visão de uma liderança Pitaguary, deve constar no currículo da escola em estudo: “o conhecimento da tradição de pesca, caça, pintura, fauna, flora, da terra como um todo, da legislação indigenista”, ou seja, as alunas/os precisam estudar os conhecimentos próprios de seu povo. Vale salientar que não são descartados os conhecimentos não indígenas, estes devem compor o currículo não numa posição de destaque, mas são necessários à formação dos indígenas enquanto seres políticos e sociais. O currículo indígena precisa trazer à tona as questões que são importantes para o povo, o conhecimento de sua origem, a valorização do indígena Pitaguary, saindo da condição de sujeito coadjuvante para a de protagonista consciente de sua história e reconhecedor de seu valor; portanto, orgulhoso de sua cultura.

5.3 O cotidiano da Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguari

O primeiro momento de observação ocorreu no dia 25 de maio de 2018, ocasião em que apresentamos o projeto de pesquisa ao núcleo gestor. Voltar à escola em que começamos nossa trajetória como professora indígena nos fez rememorar diversos momentos, principalmente o início das atividades como escola indígena.

Como parte importante do trabalho de uma pesquisadora, agendamos previamente esse primeiro encontro com a diretora e, ao chegarmos à escola, tivemos o primeiro contato com a coordenadora escolar. Observamos um pouco da rotina: alunos da educação infantil, no momento do intervalo, e professoras realizando o seu planejamento pedagógico. Conversamos com a diretora e a coordenadora acerca do nosso projeto e sobre o objetivo da pesquisa.

Nesse primeiro momento, a conversa foi tranquila, as gestoras acolheram com entusiasmo a pesquisa, demonstrando interesse e se mostraram receptivas à nossa presença na escola, assim como, preocupadas com a aprendizagem dos alunos e apresentaram algumas ações que estão implementando na escola, como o acompanhamento permanente aos alunos e a formação continuada com foco na alfabetização.

Em meio à conversa, a gestora apresentou um pouco do que ela acredita ser uma escola indígena, *“a escola para ser indígena não é só dançar o toré”*. O que pretendemos identificar neste estudo são as outras atividades e práticas que revelam essa especificidade. O toré como conteúdo e vivência na escola vai além da prática? A escola explora o significado e a importância da prática do toré? Essas foram algumas indagações que fizemos naquele momento e que ao longo do processo buscamos compreender durante as observações e análises, procurando identificar os pontos de contato entre as falas e as práticas vivenciadas.

Walsh (2009) aponta que é necessário refletir sobre as práticas pedagógicas, sobre como elas se relacionam com outras questões além das educacionais. Há de se compreender que por trás dessas práticas há todo um contexto histórico e político. Então, a nosso ver, a prática do toré nas escolas indígenas não pode ser compreendida, exclusivamente, como uma atividade pedagógica de escola indígena, mas atentar para o que ela representa para os povos indígenas e quais significados trazem para o contexto mais geral da

comunidade indígena. Assim, a referida autora aponta a interculturalidade crítica como um processo reflexivo das práticas pedagógicas:

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (WALSH, 1991 *apud* WALSH, 2009, p. 26)

A formação continuada na escola Povo Pitaguary envolve os professores da educação infantil e do 1º e 2º ano do ensino fundamental e foi reforçado que é compromisso da escola alfabetizar as crianças na idade certa. Observamos nessa fala como as gestoras estão alinhadas ao compromisso estratégico do Governo do Estado do Ceará, pactuado com os governos municipais por meio do Programa Alfabetização da Idade Certa³⁵. Percebemos que esse é o compromisso da escola. Perguntamo-nos se alinhado a esse objetivo, a escola também estava comprometida com a inserção da cultura indígena no currículo escolar. A gestora relatou como tinha sido os encontros já realizados e nos convidou para participar do terceiro encontro na escola, que se realizou no dia 28 de maio.

O segundo momento de observação na escola ocorreu no dia da formação continuada para a qual fomos convidadas a participar. Chegamos no horário combinado e nos deparamos com o intervalo da educação infantil e dos alunos do 1º ano. Presenciamos um pouco da rotina do recreio com as crianças

³⁵ O **Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC** foi oficialmente criado em 2007, com o objetivo de alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o 2º ano do ensino fundamental. O programa é organizado em cinco eixos: gestão da educação municipal, avaliação externa, alfabetização, educação infantil, literatura infantil e formação do leitor.

Por meio do referido programa, os municípios cearenses e o Governo do Estado do Ceará firmaram um pacto, no qual se comprometem com o desenvolvimento de ações com foco na alfabetização. O Governo do Estado é responsável pelas seguintes ações: apoio à gestão municipal, formação continuada para os professores da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental, livros de literatura infantil para as salas de aula, e materiais didáticos para professores e alunos.

Os municípios cearenses se comprometem em realizar ações voltadas para a valorização e profissionalização dos docentes, redimensionamento de recursos financeiros, revisão de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, definição de critérios técnicos para a seleção de diretores escolares, implantação de sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças, ampliação do acesso à educação infantil, e adoção de políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

brincando e outras na merenda escolar. Notamos nesse momento o cuidado dos professores especialmente com as crianças que demandavam mais atenção.

A formação começou com as boas-vindas da gestora aos professores e logo em seguida ela nos apresentou e falou da razão da nossa presença naquele momento na condição de pesquisadora. Conhecíamos quase todos os professores presentes, pois, como já mencionamos anteriormente, moramos na comunidade em que a escola está inserida e eles, em sua maioria, também residem. Apenas uma das professoras está há pouco tempo na comunidade.

Novamente a gestora reforçou o objetivo que ela julga ser o mais importante para a gestão escolar, comunidade indígena e professores: dar o direito ao aluno de ser alfabetizado na idade certa. Acrescenta, ainda, que é necessário planejar pensando no melhor para o aluno.

O 3º encontro da formação teve como objetivo explorar a docência indígena e a temática foi escolhida para possibilitar uma reflexão sobre a necessidade de inserir a questão indígena nos planos de aula, pois a gestão da escola sofre críticas por não considerarem a escola como indígena.

Daí vem a necessidade de se refletir sobre as características de uma escola indígena: localização em terra indígena, sujeitos envolvidos, currículo específico e função social. Cabe o questionamento de como esses elementos contribuem para a caracterização de uma escola como indígena.

A EMIEB do Povo Pitaguari localiza-se na TI Pitaguari e a maioria dos alunos e professores são indígenas dessa etnia. Interessou-nos, portanto, investigar os aspectos curriculares, pedagógicos, que caracterizam uma escola indígena e se estes elementos são constituintes do currículo da escola em questão.

Finalizando os momentos de observação direta na escola, participamos do desfile cívico pela comunidade indígena no dia 13 de setembro. A comunidade escolar se reuniu cedo na escola para terminar os preparativos, enquanto turmas se organizavam no pátio da escola, crianças lanchavam e pais acompanhavam seus filhos. Tudo pronto, iniciamos a caminhada sob o sol forte da manhã.

Figura 1 - Desfile cívico da EMIEB Povo Pitaguari



Foto: Mara Araújo

O tema do desfile foi “Quando construímos a paz, somos todos um”. As crianças e adolescentes estavam animadas em participar daquele momento, carregando faixas e cartazes enquanto caminhavam pela comunidade. Um grupo de alunos trouxe alguns elementos da história e das atividades da comunidade, como a história da Mangueira, os romeiros que participam da festa de Santo Antônio, padroeiro da comunidade. Percebemos o trabalho da escola materializado nesse desfile, desde o mais específico com a cultura indígena aos conteúdos mais gerais, uma simbiose, uma combinação de elementos próprios da cultura indígena e da não indígena.

Figura 2 - Desfile cívico da EMIEB Povo Pitaguari



Foto: arquivo pessoal

Outros elementos advindos do contato com a sociedade foram incorporados, tais como os contos infantis, questões ambientais, especificamente, a preservação da Amazônia. As crianças da educação infantil participaram da caminhada usando fantasias dos clássicos da literatura infantil e os adolescentes fizeram um alerta sobre as questões ambientais, entre outros temas.

Finalizado esse processo de escuta e de observações, compreendemos um pouco das estruturas locais da comunidade indígena, conflitos internos, autoafirmação de identidade indígena, questões sociais que afetam a sociedade brasileira como um todo, como é o caso do desemprego, perspectivas de inserção no mercado de trabalho por parte dos jovens indígenas. A escola é uma instituição deveras cobrada pela comunidade interna, pela Secretaria de Educação do

Município, para apresentar resultados de excelência, e pela própria comunidade escolar, no sentido de apresentar uma excelência para comprovar que é uma escola de qualidade.

Compreendemos que a escola pode contribuir muito com o projeto de sociedade que se quer para a comunidade indígena, com seus sujeitos críticos, conhecedores de seus direitos e deveres, fortalecida na identidade e capaz de mostrar essa diferença cultural, seja na comunidade indígena, seja fora da comunidade, além de formar sujeitos capazes de ocupar os mais diferentes espaços da sociedade nacional. Alguns passos já foram apontados pelos sujeitos e elencados para que a escola possa cumprir de forma satisfatória sua função social, os quais elencamos abaixo:

1) Ser uma escola aberta para a comunidade indígena, trazendo-a para dentro da escola, que precisa ser um espaço de acolhimento das demandas da comunidade.

2) Ter a presença das lideranças indígenas no cotidiano da escola, contribuindo para a construção de um currículo específico.

3) Necessidade da atuação das lideranças na comunidade, de modo a promover a reorganização política do povo para atendimento das novas demandas da comunidade.

4) Necessidade de acompanhamento mais específico da Secretaria Municipal de Educação, com enfoque para a valorização da cultura e identidade indígenas.

5) Reorganização do Projeto Político Pedagógico da escola, de modo a contemplar a sua especificidade.

6) Necessidade de formação específica para os professores indígenas.

Finalizamos este capítulo com algumas inquietações no tocante aos anseios da comunidade indígena Pitaguary em relação ao projeto educacional da escola em estudo. Em alguns momentos, o que a escola realiza e/ou se dispõe a realizar não está em consonância com o que os alunos e pais acreditam. Sabemos que a educação é um direito muito amplo e que a partir dele advém à garantia de outros. Acreditamos que a comunidade escolar está em pleno processo de

constituição de uma escola indígena e de um currículo específico para essa comunidade que busca resguardar traços característicos da cultura, da história e da memória coletiva do povo Pitaguary, mas incorpora também os valores da sociedade não indígena, tais como a inserção no mercado de trabalho, por exemplo. Pensamos que a escola, como instituição que promove diálogos, precisa exercer a prática da escuta dos sujeitos, a fim de conectar o que pensa a comunidade indígena e o que pensa a escola, de modo a construir um projeto de educação para o povo Pitaguary. Nós acreditamos na força do diálogo e da insistência do povo em fazer as coisas darem certo.

CONCLUSÃO

A experiência de enveredar pelo campo da pesquisa nos ajudou a perceber a importância de se refletir sobre a prática cotidiana. O percurso que trilhamos como profissional da educação, primeiramente professora, depois técnica da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – Crede Maracanaú e, por fim, técnica da Equipe de Educação Escolar Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais da Coordenadoria da Diversidade Inclusão Educacional nos apresentou diferentes aspectos de uma mesma realidade.

Como professora, o universo estava circunscrito à sala de aula, à aprendizagem dos meus alunos. O horizonte mais abrangente que poderíamos alcançar estava relacionado à proposta pedagógica da escola em que trabalhávamos.

Nosso universo começou a se ampliar quando começamos a trabalhar na Crede 1, Maracanaú, no acompanhamento das escolas indígenas. A partir daí, começamos a compreender o quão importante é o trabalho de se pensar a gestão de uma forma mais abrangente, do trabalho da gestão focado na melhoria da aprendizagem dos alunos, mas, também, de agregar a comunidade indígena na discussão e implementação de um projeto de escola que se diz democrático, participativo e que respeita a cultura como premissa da função social da escola indígena.

Como técnica de uma Coordenadoria que pensa políticas públicas para sujeitos muitas vezes relegados a um segundo plano, quais sejam, indígenas, quilombolas, camponeses, entre outros, e que pauta o trabalho no diálogo com os movimentos sociais, nos possibilitou descortinar diferentes saberes e possibilidades. Por isso, retornar à base e estudar o currículo de uma escola indígena nos fez refletir sobre a contribuição que a Academia pode trazer para as comunidades escolares. E foi imbuída desse objetivo maior que traçamos como objetivo desta pesquisa evidenciar no currículo escolar os saberes específicos do povo Pitaguary presentes na EMIEB do Povo Pitaguary.

A pesquisa possibilitou conhecer um pouco do cotidiano dessa escola e o modo como os professores, núcleo gestor e lideranças a compreendem, assim como o trabalho que nela está sendo desenvolvido.

Alguns pontos fortes foram apresentados, tais como a percepção de que a escola é a instituição mais importante presente na comunidade por contribuir com o projeto de educação do povo, proporcionando aos alunos aprendizagem de qualidade, podendo ser comparada com as demais escolas da região.

Os professores, por serem indígenas, conhecem de perto a realidade dos alunos, o que possibilita um trabalho mais engajado, mais próximo da realidade vivenciada. Entretanto, os dados da pesquisa apresentaram uma rejeição por parte de alguns alunos aos assuntos relacionados à cultura e identidade indígenas.

Ao nosso ver, apesar de ainda precisar ser reforçado o trabalho sobre território indígena, este é apresentado por alguns como um espaço que propicia o sentimento de pertencimento, de valorização da cultura indígena e de significados e vivências para a comunidade.

Compreendemos que a escola pode contribuir muito com o projeto de sociedade que se quer para o povo, uma comunidade de sujeitos críticos, conhecedores de seus direitos e deveres e fortalecida na identidade. Como achados iniciais da pesquisa, apontamos algumas indicações: abertura da escola para a comunidade indígena, para que seja um espaço de acolhimento das demandas da comunidade e propiciar momentos de interação com as lideranças indígenas no cotidiano da escola, tanto na execução de ações quanto no planejamento, contribuindo, assim, para a construção de um currículo específico, diferenciado e que contemple as necessidades da comunidade indígena; reorganização política do povo, estimulando a participação da comunidade nas decisões e promovendo espaços de protagonismo indígena; a necessidade de acompanhamento mais específico da Secretaria Municipal de Educação, com enfoque para a valorização da cultura e identidade indígenas; reorganização do Projeto Político Pedagógico da escola, de modo a contemplar a sua especificidade e, por fim, a formação específica para os professores indígenas, contemplando as características da educação escolar indígena.

Como apontamos acima, esses achados são iniciais e temporários e refletem o contexto que vivenciamos durante a pesquisa. Tais resultados podem ser completamente alterados, pois nenhuma pesquisa esgota uma temática e encerra uma verdade.

REFERÊNCIAS

AIRES, Joubert Max Maranhão Piorsk (Org.). De Aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato. In: **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza: EdUECE, 2009. 215p.

AIRES, Joubert Max Maranhão Piorsk. A escola dos índios Tapeba e a invenção do currículo pelos líderes indígenas. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24, 2001. Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu-MG: [s.n.], 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/T1295785283469.doc>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

AIRES, Joubert Max Maranhão Piorsk. **A escola entre os índios Tapeba: o currículo num contexto de etnogênese**, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2000, 164p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Cenário Contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil. Brasília, 2007. In: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Brasília, 2017. 58 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, MEC: SECADI, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

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, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.135**, de 26 de junho de 2007. Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências. Brasília, 2007.

BRASIL. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRAGA, Márcio André. Identidade étnica e os índios no Brasil. **Métis: história&cultura**, v. 4, n. 7, p. 197-2012, jan/jun, 2005.

CEARÁ, Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 0231/2002**. Homologa regime de colaboração entre os sistemas de ensino estadual do Ceará e municipal de Maracanaú para a criação e funcionamento da Escola Indígena Diferenciada de Ensino Fundamental Santo Antônio do Pitaguary. Fortaleza, 2002.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **Relatório Preliminar de Reunião Técnica sobre o Curso de Formação para o Magistério Indígena**. Fortaleza, 2001.

CEARÁ, Conselho de Educação do Ceará. **Resolução nº 382/2003**. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências.

COHN, Clarice. Os processos próprios de aprendizagem e a escola indígena. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, 2004.

COHN, Clarice. **Culturas em transformação: os índios e a civilização**. São Paulo Perspectiva. [online] vol. 15, n. 2, p. 36-42, 2001. In: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8575.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. III, p. 57-66.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.139-154, mar. 2002. In: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FONTELES FILHO, José Mendes. **Subjetivação e educação indígena**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

FLORINDO, Antonia Pauline; DE PAULA, Valeska Braga. **Currículo indígena na Escola Itá-Ara: saberes pitaguary sobre plantas medicinais**, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Centro de Ciências de Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: RICARDO, Fany (org.). **Terras Indígenas: o desafio das sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. IV, p. 67-80.

KNAPP, Cássio; MARTINS, Andérbio Márcio Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. In: **Educação Indígena e Interculturalidade: Um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

LIMA, Carmen Lúcia Silva. **A educação diferenciada como mediadora do processo de emergência étnica: o caso Potiguara da Serra das Matas**. In: Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro. AIRES, Joubert Max Maranhão Piorsk (Org.). Fortaleza. EdUECE, 2009. 215p.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico/2002-2003**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004: 251-290. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003_paullittle.pdf. Acesso em: 19 fev. 2019

LUCIANO, Gersem, Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

MAPA DOS CONFLITOS ENVOLVENDO INJUSTIÇA AMBIENTAL E SAÚDE NO BRASIL. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/?conflito=ce-pedreira-da-empresa-britaboa-ameaca-indios-pitaguary-em-fortaleza>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, dez. 1999.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela Pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol.17 n. 3, Rio de Janeiro, mar. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Luana Carolina da Silva. **Passado indígena Pitaguary**: os lugares da memória. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, André Barbosa. **Escola Itá-Ara**: a afirmação da identidade Pitaguary através da escola diferenciada. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: **O Nascimento do Brasil e outros ensaios**: “Pacificação”, Regime Tutelar e Formação de Alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PINHEIRO, Joceny de Deus. **A arte de contar, exercício de rememorar: história, memória e narrativas dos índios Pitaguary**. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

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

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. Com um seixo rolado na sala de visitas (ou “Like a rolling stone”): de saber acadêmico e saberes tradicionais na possível produção de alguma educação escolar indígena. In: DUCCINI, Luciana; RODRIGUES, Luzania Barreto (Org). **A Cor das Letras** - UEFS, n. 14, 2013.

SOUSA, Cícera Aline Lopes de. **A Formação (Inicial/ em Serviço) de Professores Infantis Indígenas Pitaguary**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Centro de Humanidades. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Germana Alves da. **Sistemas de Abastecimento de Água na Comunidade Indígena Pitaguary no Estado do Ceará**. Fortaleza: Centro Universitário Estácio do Ceará, 2015.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Márcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994, p. 38-53.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa. Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. Trabalho apresentado na **XXII Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, set.1999.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Educação**: Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, jan./abr. 2009 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Acesso em: 19 ago. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ RG _____, brasileiro/a, estou sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO E CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PITAGUARY EM MARACANAÚ-CEARÁ**, que tem como objetivo investigar como os saberes tradicionais do povo Pitaguary se expressam no currículo da Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguary, com vistas a verificar a especificidade do currículo e das práticas curriculares dessa escola, a partir do conceito de identidade. Os dados e informações serão coletados para fins específicos da pesquisa e poderão contribuir, de maneira significativa, na implementação da educação escolar indígena como uma política pública no estado do Ceará. Ademais, a experiência poderá proporcionar novas ações de pesquisa-ensino-extensão, contribuindo para a consecução da missão da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que é produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da região, além de fornecer importantes elementos para a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) na implementação de políticas públicas voltadas para as escolas indígenas.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado/a de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar minha decisão.

É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências e tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado/a quanto ao teor aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou pagar por minha participação.

Maracanaú/CE, ____ de _____ de _____.

Título da Pesquisa: Educação e Currículo Escolar Indígena: um estudo da experiência da Escola Pitaguary em Maracanaú-Ceará

Orientadora: Prof^a Dr^a. Leila Maria Passos de Souza Bezerra – leila.passos@uece.br

Centro de Estudos Sociais Aplicados-CESA/UECE

Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas-MPPPP/UECE

Pesquisadora: **Maria Bernardete Alves Feitosa** –

bernardetealvesfeitosa09@gmail.com – **(85) 98860 8034/996634667**

Aluna do Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1 DADOS GERAIS

Codinome (para ser identificado na pesquisa): _____

Local e data de nascimento: _____

Estado civil: _____

Município em que reside: _____ () zona urbana () zona rural

Reside na Terra Indígena Pitaguary? () Sim Não () Se sim, informe qual comunidade: _____

Renda: _____

2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Tempo de atuação profissional na EMIEB Povo Pitaguari: _____

Como se desloca até a escola?

Trabalha em outra escola? Sim () Não ()

Se não, indique os motivos: _____

Funções que já exerceu nessa escola:

Função/cargo: _____ Período: _____

Função/cargo: _____ Período: _____

2.1 Núcleo Gestor

Cargo que ocupa: _____ Período: _____

2.2 Corpo Docente

Tempo de docência nessa escola: _____

Carga horária de lotação: () 100 h/a () 200 h/a () Outra. Qual?

Informe a/as disciplina(s) que leciona (caso leccione mais de uma disciplina, informar todas): _____

Turnos de trabalho: () Manhã () Tarde

Quantidade de turmas em que trabalha:

Séries em que leciona:

3 ESCOLARIZAÇÃO

Ensino Fundamental – anos iniciais () escola pública () escola particular

Ensino Fundamental – anos finais () escola pública () escola particular

Ensino Médio () escola pública () escola particular

Ensino Médio na Modalidade Normal, específico para professores indígenas

() sim () não

Graduação (curso, instituição e ano de conclusão)

Pós-Graduação – curso de especialização e/ou mestrado e/ou doutorado (instituição, ano de conclusão)

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PROFESSORES

- 1 Para você, o que é ser indígena Pitaguary?
- 2 Fale um pouco sobre o que significa morar na Terra Indígena Pitaguary.
- 3 O que você compreende como cultura indígena?
- 4 Em que momentos, espaços, a cultura Pitaguary é discutida ou vivenciada?
- 5 O que é educação escolar indígena para você?
- 6 Na sua opinião, para que uma escola para o povo Pitaguary?
- 7 O que caracteriza essa escola como escola indígena? O que a diferencia de outras escolas?
- 8 Que outros sujeitos, além de professores e núcleo gestor, contribuem para a existência da escola indígena nesse território?
- 9 Quais os motivos para fazer parte do corpo docente da EMIEB do Povo Pitaguari?
- 10 Fale um pouco sobre o currículo dessa escola?
- 11 Quem participa do planejamento das atividades com enfoque na cultura indígena nessa escola? Quem toma as decisões sobre atividades propostas?
- 12 Que temas e/ou saberes Pitaguary são trabalhados nas suas práticas pedagógicas?

NÚCLEO GESTOR

- 1 Para você, o que é ser indígena Pitaguary?
- 2 Fale um pouco sobre o que significa morar na Terra Indígena Pitaguary.
- 3 O que você compreende como cultura indígena?
- 4 Em que momentos, espaços, a cultura pitaguary é discutida ou vivenciada?
- 5 O que é educação escolar indígena para você?
- 6 Na sua opinião, para que uma escola para o povo Pitaguary?
- 7 O que caracteriza essa escola como escola indígena? O que a diferencia de outras escolas?
- 8 Quem participa do planejamento das atividades com enfoque na cultura indígena na escola indígena? Quem toma as decisões sobre atividades propostas?

9 Que outros sujeitos, além de professores e núcleo gestor, contribuem para a existência da escola indígena nesse território?

10 Fale um pouco sobre o currículo dessa escola?

LIDERANÇAS INDÍGENAS

1 Para você, o que é ser indígena Pitaguary?

2 Fale um pouco sobre o que significa morar na Terra Indígena Pitaguary.

3 Como era a comunidade Pitaguary antes da escola Pitaguary?

4 Na sua opinião, para que uma escola para o povo Pitaguary?

5 O que caracteriza essa escola como escola indígena? O que a diferencia de outras escolas?

6 Fale um pouco sobre o currículo dessa escola?

7 O que significa cultura indígena?

8 Em que momentos, espaços, a cultura pitaguary é discutida ou vivenciada?

9 Quem/quais pessoas, organizações, instituições contribuem para o fortalecimento da cultura indígena? E como contribuem para o fortalecimento das práticas culturais?