



UFES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES
PROGRAMA DE LICENCIATURAS INDÍGENAS - PROLIND
LICENCIATURA INTERCULTURA INDÍGENA TUPINIKIM E
GUARANI**

MARILIA AMANCIO ROCHA CORDEIRO

**CURRÍCULO COMO NARRATIVA ANCESTRAL: REFLEXÕES
SOBRE MOVIMENTOS CURRICULARES TUPINIKIM**

Aracruz-ES

2022

MARILIA AMANCIO ROCHA CORDEIRO

**CURRÍCULO COMO NARRATIVA ANCESTRAL: REFLEXÕES
SOBRE MOVIMENTOS CURRICULARES TUPINIKIM**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Universidade Federal do Espírito Santo como requisito de conclusão do curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

Professor orientador: Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva.

Aracruz-ES

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES
PROGRAMA DE LICENCIATURAS INDÍGENAS – PROLIND
LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TUPINIKIM E GUARANI

CURRÍCULO COMO NARRATIVA ANCESTRAL: REFLEXÕES
SOBRE MOVIMENTOS CURRICULARES TUPINIKIM

Autoras: Marília Amancio Rocha Cordeiro

Banca avaliadora:

Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da
Silva/UFF - Orientador

Prof^a. Esp. Dilzeni Cruz Vicente
Vieira/EMPI Pau Brasil

Prof^a. Dra. Ozirlei Teresa
Marcilino/UFES

Prof^a. Ms. Andréa Cristina
Almeida/SEMED-Aracruz-ES

ARACRUZ/ES

2022

Dedico esse trabalho a todos os educadores e educadoras Tupinikim e Guarani, que direta ou indiretamente, contribuíram e contribuem para a construção uma Educação Escolar Indígena de qualidade no município de Aracruz -ES.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus pela sua presença em cada instante da minha vida, pois sem Ele não teria chegado até aqui.

Agradeço aos meus pais, Maria e Dimas, que muito contribuíram no meu processo de formação profissional.

Ao meu marido, Eliezer Cordeiro e às minhas lindas filhas, Vitória e Sophia, que muitas das vezes precisei substituir um passeio em família por horas de estudo durante esses 7 anos de Prolind.

À minha prima-irmã, Marcia, que durante este período de estudo foi negligenciada, mas mesmo que distante torceu pelo meu sucesso.

Ao meu orientador, prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva, que acreditou em mim e me incentivou nesse período, que muitas das vezes pensei em desistir.

À UFES, na pessoa de Celeste, por ter me dado a chance e todas as ferramentas, que permitiram chegar hoje ao final deste ciclo de maneira satisfatória e tão importante na minha vida

Aos meus colegas de PROLIND, que juntos compartilhamos nossas dúvidas, sucessos e prazeres da graduação, aprendendo uns com os outros: Dilzeni, Sabrina, Viviane, Keilla e Gesiméria.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente, participaram do meu processo de aprendizagem e colaboraram na realização deste trabalho.

CORDEIRO, Marília Amancio. **Currículo como Narrativa Ancestral: reflexões sobre movimentos curriculares Tupinikim.** Monografia de Graduação (Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani) – Programa de Licenciaturas Indígenas - PROLIND, Universidade Federal do Espírito Santo, Pau Brasil- Aracruz/ES, 2022.

RESUMO

A pesquisa que partilho é oriunda do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Com a pesquisa me debrucei nos movimentos curriculares contemporâneos Tupinikim. A pesquisa foi orientada pelo objetivo geral: Investigar os movimentos curriculares Tupinikim, de modo a averiguar o empoderamento ancestral do currículo Tupinikim. Assim, o trabalho acompanha ainda os objetivos específicos: a) Identificar os movimentos curriculares que empoderam o currículo Tupinikim; b) Analisar as práticas curriculares Tupinikim; c) Refletir os processos de empoderamento ancestral do currículo Tupinikim. Como aporte metodológico, sigo a abordagem qualitativa, apoiando na pesquisa-formação, que trata do agente pesquisador e do pesquisado em um conjunto de elementos que, ao final é modificado e transformado. Neste caminho metodológico também faço uso de entrevistas com educadoras Tupinikim. A presente pesquisa teve como objetivo mostrar o poder que tem o currículo indígena para o povo Tupinikim e para nosso fortalecimento identitário na sociedade envolvente. Com a pesquisa, podemos ver que muitos são os desafios que ainda temos que superar, e muitos foram os avanços já alcançados na construção da Educação Escolar Indígena Tupinikim Diferenciada, Específica, Intercultural, Bilíngue e Ancestral.

Palavras-chave: Currículo. Povo Tupinikim. Empoderamento. Ancestralidade. Aldeia Pau Brasil.

CORDEIRO, Marília Amancio. **El currículo como narrativa ancestral: reflexiones sobre los movimientos curriculares Tupinikim**. Monografía de Graduación (Grado Intercultural Indígena Tupinikim y Guaraní) – Programa de Grado Indígena - PROLIND, Universidad Federal de Espírito Santo, Pau Brasil-Aracruz/ES, 2022.

RESUMEN

La investigación que comparto proviene de la Licenciatura en Interculturalidad Indígena Tupinikim y Guaraní de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Con la investigación me centré en los movimientos curriculares contemporáneos de Tupinikim. La investigación se orientó por el objetivo general: Indagar los movimientos curriculares Tupinikim, con el fin de verificar el empoderamiento del currículo Tupinikim. Así, el trabajo sigue también los objetivos específicos: a) Identificar los movimientos curriculares que potencian el currículo ancestral Tupinikim; b) Analizar las prácticas curriculares de Tupinikim; c) Reflejar los procesos de empoderamiento ancestral del currículo Tupinikim. Como aporte metodológico, sigo el enfoque cualitativo, apoyando la investigación-formación, que trata del agente investigador y del investigado en un conjunto de elementos que, al final, se modifican y transforman. En este camino metodológico también hago uso de entrevistas con educadores Tupinikim. Esta investigación tuvo como objetivo mostrar el poder que tiene el currículo indígena para el pueblo Tupinikim y para el fortalecimiento de nuestra identidad en la sociedad circundante. Con la investigación podemos ver que son muchos los retos que aún tenemos por superar, y muchos fueron los avances ya logrados en la construcción de una Educación Escolar Indígena Tupinikim Diferenciada, Específica, Intercultural y Bilingüe.

Palabras clave: Currículo. Pueblo Tupinikim. Empoderamiento. Ancestralidad. Aldea Pau Brasil.

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| | CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 09 |
| 1 | CURRICULARIZAÇÃO DE MEMÓRIAS: RELATOS DE UMA PROFESSORA/DIRETORA TUPINIKIM..... | 11 |
| 2 | O POVO TUPINKIM: UM BREVE HISTÓRICO..... | 16 |
| 2.1 | O POVO TUPINIKIM NA ALDEIA PAU BRASIL..... | 16 |
| 2.2 | A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUPINIKIM: CAMINHOS DE DESAFIOS E VITÓRIAS..... | 16 |
| 2.2.1 | Breve histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil..... | 17 |
| 2.2.2 | Educação Escolar Indígena Tupinikim..... | 19 |
| 2.3 | A EMPI PAU BRASIL..... | 21 |
| 3 | CURRÍCULO E EMPODERAMENTO ANCESTRAL TUPINIKIM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES..... | 23 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 32 |
| | REFERÊNCIAS..... | 33 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa faz parte dos diálogos construídos no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O currículo escolar indígena vigente foi elaborado por nós, indígenas Tupinikim e Guarani no ano de 2000, durante a finalização do Curso de Magistério Indígena, e nesses 21 anos sofreu pouquíssimas mudanças. Nesse sentido, temos visto a necessidade de atualizar esse currículo em algo mais contextualizado, e porque não dizer poderoso, para nós enquanto povo Tupinikim, tendo em vista as mudanças que ocorreram nessas mais de duas décadas.

Assim, a partilha dessa pesquisa visa mostrar, de forma significativa, as mudanças sofridas em nosso currículo e que podem ser aperfeiçoadas e utilizadas por outros (as) professores (as), além de fazer com que a comunidade reconheça e perceba o currículo indígena como um instrumento transformador de fortalecimento da nossa identidade.

O objetivo geral dessa pesquisa é: Investigar os movimentos curriculares Tupinikim, de modo a averiguar o empoderamento ancestral do currículo Tupinikim. Assim, o trabalho acompanha ainda os objetivos específicos: a) Identificar os movimentos curriculares que empoderam o currículo Tupinikim; b) Analisar as práticas curriculares Tupinikim; c) Refletir os processos de empoderamento ancestral do currículo Tupinikim.

A metodologia de pesquisa encaminhada segue uma abordagem autobiográfica, refletindo meu caminho na Educação Escolar Indígena Tupinikim. A abordagem autobiográfica remete a uma participação e porque não dizer, uma relação íntima entre a pesquisadora e aquilo que se pesquisa. Não é uma pesquisa unilateral, onde a pesquisadora colheu, escreveu e analisou, mas uma relação de interação entre ambos (as), pois foi vivenciada pela pesquisadora e por outros (as) sujeitos (as), que se compartilha a pesquisa. Essa abordagem metodológica não se dá a partir de regras e normas de neutralidade, mas nas ações que irão acontecendo à medida que a pesquisa estiver sendo realizada.

Desta forma, a pesquisa adquire uma “participação humana significativa e meio de autodesenvolvimento” (FERRARROTTI, p. 89-90).

Neste sentido, a pesquisa que está em curso também é uma pesquisa-formação. A pesquisa-formação nasce da pesquisa-ação, gerando um processo de conscientização, onde as experiências vividas são específicas de cada um (a). Assim, ao realizar a pesquisa de forma participativa, a pesquisadora percebe uma compreensão de si, que ultrapassa o ser pesquisadora nos moldes positivistas, uma vez que ela vivenciou e experimentou, sendo a pesquisa também um autobiografar-se. Eu como pesquisadora indígena por exemplo, tenho uma relação muito diferente de uma pesquisadora não indígena, que por ventura estivesse falando sobre território e educação escolar indígena. Isso, porque tais questões estão relacionadas à minha vida e à minha forma de existir.

O caminho de escrita do trabalho se direciona em um primeiro capítulo, intitulado “**Curricularização de memórias: relato de uma professora/diretora Tupinikim**”. Nesse capítulo, estou concebendo minhas memórias e minha vida como currículo. Currículo feito de experiências com o meu povo e na relação entre/com não indígenas. No segundo capítulo, “**O Povo Tupinikim: um breve histórico**”, trago de maneira sucinta, um pouco da história do meu povo, da minha aldeia e da EMPI Pau Brasil. No terceiro capítulo “**O currículo e o empoderamento identitário Tupinikim: desafios e possibilidades**”, apresento reflexões sobre a construção do currículo Tupinikim, nossos movimentos curriculares atuais, que buscam a construção de um currículo Tupinikim forte e poderoso, com reflexões ancestrais.

1. CURRICULARIZAÇÃO DE MEMÓRIAS: RELATOS DE UMA PROFESSORA/DIRETORA TUPINIKIM

Nasci no ano de 1976, na cidade de Aracruz, no Espírito Santo, cidade onde está localizada dois únicos povos indígenas que restaram no Espírito Santo, os Tupinikim e Guarani. Passei o início da minha infância próxima à comunidade Pau Brasil, que nessa época, ainda estava no processo de reconhecimento de terra indígena, morava na área que pertencia uma pequena fazenda dos meus avós e, que hoje faz parte da terra indígena. Minha família é de agricultores e professores, e minha iniciativa ao professorado partiu desse contato com minhas tias, e depois do sonho do meu pai, que queria que sua filha fosse uma normalista, pois achava lindo uma mulher ser professora. Ele cantava até uma musiquinha bem assim, “A minha menina linda, não pode casar ainda. Só depois, que se formar”.

Minha infância, foi bastante tranquila, como na família só tinha eu de menina, as brincadeiras eram todas voltadas para os meninos e eu ia no embalo. Não tínhamos condições financeiras para termos brinquedos da época, então, eu e meus primos improvisávamos com os “cacarecos” que encontrávamos no quintal, sabugo de milho, embalagens vazias, pedaços de madeiras imaginado que eram cavalos, e tomar banho no Rio Sahy, nessas horas eu soltava os peixinhos e camarões que estavam nas armadilhas (juquiá) que meu tio colocava no rio, subia em árvores no pomar para retirar frutos. Brinquedos comprados, tive dois, um foi o boneco grande que vinha só de cueca, que ganhei da minha tia Vera quando ela veio de Vitória passar uns dias com a gente, e o outro foi um carrinho de carroceria verde e vermelho, que pedi ao meu pai e ele me disse que mulher não dirigia, então, não podia ter um carro, mas em uma de nossas idas a Aracruz pedi novamente o carrinho e quando ele repetiu a frase que mulher não dirigia, passa na nossa frente uma mulher dirigindo, e aí falo com ele que mulher dirigia sim carro, e ele não teve como não comprar o meu carrinho. Lembro que passava o dia todo brincando com o carrinho vermelho e verde, fazendo estradas e transportando areia. E quando a família se reunia e os primos chegavam, nós brincávamos de esconde-esconde, pique pega, e outras brincadeiras.

A primeira vez, que fui à escola não foi aquela emoção, como meu pai trabalhava muito cedo indo para roça e minha mãe tinha que cuidar da casa, eu tinha que esperar meu tio levar os meus primos na escola e depois ele voltava para me levar e eu era a última a chegar na escola e ficava com vergonha de entrar, demorava um pouquinho até a professora me convencer a entrar na sala. Naquela época, a escola de Pau Brasil era apenas uma sala de aula onde estudava os alunos da 1ª a 4ª série e tinha a cozinha onde a minha tia era a merendeira. A professora vinha da Barra do Riacho, que é o bairro próximo à aldeia. Depois, nos mudamos para morar próximo aos meus avós maternos, na Barra do Riacho, porque meu pai conseguiu trabalho na empresa Aracruz Florestal, pois a família tinha aumentado. E lá, as brincadeiras também não eram diferentes, o que mudou foi que tinha minhas primas para brincar comigo e não só meninos. E a gente continuava a brincar com os cacarecos que encontrávamos no quintal ou até mesmo no lixo perto do cemitério que era onde a comunidade jogava o lixo domiciliar.

Uma coisa que marcou minha infância e que recuperei com o retorno para a aldeia, foi a minha identidade, apesar de que naquela época a gente não era vista como indígenas e sim como caboclo. Mas essa identidade que criei aqui antes de nos mudar foi adormecida no período em que eu vivi, não me via como indígena, não tinha vergonha do lugar de onde sai, ficava zangada quando os meninos e, às vezes, as meninas ficavam gritando quando me viam, “quem descobriu o Pau Brasil? Foi seu Nicanor (meu avô) montado em sua mulinha”. A zanga não era do lugar, mas sim da forma que falavam do meu avô, como se ele fosse insignificante por ter morado no Pau Brasil. E os finais de semana, duas vezes ao mês, eu voltava para aldeia com minha tia e curtíamos a aldeia, que até então era muito pequena.

Anos depois, estudando numa escola particular, tive que passar pelo orientador escolar, pois eu queria sair da escola e nessa conversa com ela, recomendou-me o magistério, que era um curso bom e que tinha fácil acesso à porta de emprego. E pensando no que ela me disse, falei com meus pais sobre a conversa e decidi fazer o magistério, não com muita confiança, porque era muito tímida e falar em público era difícil pra mim, mas me arrisquei para realizar o sonho do meu pai.

Em 1994, iniciei depois, de muito me questionar se era isso mesmo que eu queria, o Curso do Magistério na escola Monsenhor Guilherme Schmitz, foram 03 anos de muito aprendizado, mas quando chegou o último ano, que teria que realizar os estágios, me peguei novamente em dúvida, não conseguia ter uma segurança em estar na frente de um grupo de crianças, explicando conteúdo para eles. Lembro como se fosse hoje, numa manhã em que estava a estagiar, e a professora Nelma Azeredo me pediu para ler um texto para a turma, enquanto ela atendia alguns alunos em sua mesa, mas eu tremia tanto que a voz não saía, e os alunos conversavam mais alto do que eu falava e nem prestavam atenção em mim. A professora disse que, se eu quisesse atenção dos alunos teria que me impor mais perante eles, de forma a chamar a atenção de todos. Fiquei a pensar depois disso, se realmente era isso que eu queria pra mim, mas nenhuma resposta vinha a mente diferente da que já tinha, que era de ser professora, esse pensamento não sei se era pra mim mesma ou se para realizar o sonho do meu pai.

Quando conclui o estudo que durou 03 anos, lembro que minha mãe pediu que eu levasse meu currículo a um vereador para ele me arranjar um emprego, e nesse dia não aceitei a sugestão dela, pois não queria dever nada a nenhum vereador, para amanhã ou depois dizer, que eu devia algo a ele, então, disse que conseguiria pelos meus méritos. E fiquei após a formação, substituindo professores quando necessário e trabalhando no comércio. No ano de 1998, voltamos para a aldeia e no mês de fevereiro deste mesmo ano, surgiu uma vaga na escola, e minha mãe foi me buscar na Barra do Riacho, porque trabalhava como secretária na 1ª Igreja Batista da Barra do Riacho, que teria uma reunião com os pais para escolher a professora e na época a oportunidade veio para mim e para Keilla.

Após a reunião eu fui a escolhida e tive minha primeira experiência realmente, com uma turma multisseriada (3ª e 4ª série). Penso que a razão maior de terem me escolhido foi a questão de ter o Curso de Magistério concluído no ano anterior e estar apta legalmente para tratar da educação das crianças. E concomitante a isso, fui inserida no curso de Magistério Indígena, que acontecia duas vezes ao ano, de início na aldeia de Caieiras Velha, e nas etapas finais na aldeia de Pau Brasil. Entrei na 5ª etapa, onde conheci os professores do instituto IDEA e a irmã Ângela, que foi a pessoa que deu início ao sonho das

comunidades de terem professores indígenas da própria comunidade para ensinar aos próprios indígenas.

No final do ano de 1998, prestei vestibular para Pedagogia na antiga Facha, hoje atual FAACZ em Aracruz, e no ano seguinte iniciei o Curso de Pedagogia, trabalhava pela manhã e estudava à noite. Ainda nessa época, tinha dúvidas se ficaria até o fim do curso. Eu gostava de estar em sala de aula, ensinando e aprendendo com meus alunos. Aprendendo, porque muita coisa havia esquecido com esses 15 anos morando fora, muito dos conhecimentos que tinha era dos estudos nas escolas fora da aldeia, então, para que eu pudesse ensinar tinha que fazer muita pesquisa com os mais velhos, e principalmente meu pai, que morava aqui desde quando ainda não era aldeia. Foi o curso do magistério indígena que me ajudou com relação ao meu autoconhecimento enquanto indígena e povo Tupinikim.

Em 1999, tive a oportunidade de viajar pela primeira vez para fora do país, representando minha comunidade, em um encontro de professores ao qual o instituto IDEA era o responsável. Eu fui falar um pouco do ensino da matemática dentro das escolas indígenas, em Genebra – Suíça. Em 2009, fui selecionada após uma avaliação entre os professores, juntamente com Leidiane de Caieiras Velha, a participar de outro encontro na Colômbia por um mês, onde foi tratado sobre Educação com outros educadores que o instituto IPE que é o antigo IDEA, também era responsável. Em 2010, passei no processo seletivo realizado entre os educadores indígenas que tinham interesse em participar da Especialização em Educação, Diversidade e Cultura indígena pelo Programa de Pós Graduação da Escola Superior de Teologia de São Leopoldo/RS, essa formação foi por etapa, nessa época estava grávida da minha filha Vitória. Nessa formação teve participantes indígenas e não indígenas. E na etapa final, o trabalho foi realizar um projeto de pesquisa, peguei-me com a curiosidade de focar na **Lei nº 11.645** de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e **cultura indígena** e afro-brasileira no currículo das escolas públicas e privadas.

Então, fiz minha pesquisa em cima dessa lei, pensando de que maneira a história do povo indígena poderia ser abordada a partir de um olhar indígena, e ao mesmo tempo, com a minha inserção na gestão das escolas indígenas nucleadas Guarani (EMPI Três Palmeiras e EMUI Boa Esperança) e Tupinikim (EMPI Irajá e EMPI Pau Brasil), pude observar a questão do nosso currículo, que

construímos em 2000, mas estava defasado e anos depois, com a mudança da LDB, fazia-me perguntas que não conseguia resposta, tais como: Como podemos reformular o nosso currículo de forma a não perder a nossa essência e também de garantir aquilo que a LDB propunha sem interferir na nossa cultura? Como podemos transformar o nosso currículo de forma que ele se torne mais visível para o nosso povo quanto para a comunidade envolvente?

Por mais que fizéssemos o trabalho intercultural e interdisciplinar, ainda não éramos reconhecidos com uma educação diferenciada, e isso me incomodava e ainda incomoda, que por mais que falemos ou fazemos, sempre falta algo. A comunidade ficou tão restrita a uma educação colonizadora que, não valoriza a sua própria cultura. Penso que nosso currículo pode ser mais do que só conteúdo e metodologia, ele pode ser algo mais poderoso para nosso povo, de forma a nos mostrar que, apesar de anos de colonização e de educação europeia, podemos ressurgir como uma ave fênix das cinzas e se apoderar de uma cultura milenar que deve ser reconhecida e respeitada.

2. O POVO TUPINIKIM: UM BREVE HISTÓRICO

De acordo com registros históricos, o povo Tupinikim até o século XVI ocupavam uma área de terra que ia do sul do estado da Bahia até São Mateus no Espírito Santo e passando pelo Rio de Janeiro e São Paulo, nessa época havia mais de 50 mil indígenas Tupinikim na região. Os Tupinikim são pertencentes ao tronco tupi, e eram também conhecidos como Tupiniquim, Topinaquis, Tupinaquis, Tupinanquins, Tupiniquins, Magayá e Tuyá.

A população Tupinikim, por viverem próximo ao litoral, foram os primeiros a serem conquistados e escravizados pelos invasores. E muito dessa cultura foi sendo apagada com o decorrer da colonização, a primeira perda foi a proibição da língua tupi, e vieram os aldeamentos jesuíticos onde eram levados os indígenas para serem catequisados, aprendendo uma cultura que não era a deles.

2.1. O POVO TUPINIKIM NA ALDEIA DE PAU BRASIL

A terra indígena Pau Brasil ocupa uma área de 28.389 m², a aldeia Pau Brasil fica situada ao norte pela Rodovia ES-257, que liga a sede do município à Empresa Suzano e ao distrito de Barra do Riacho, ao sul faz divisa com o Rio Sahy no município de Aracruz, no Estado do Espírito Santo. A comunidade indígena tem aproximadamente 260 famílias que vivem da agricultura de subsistência (mandioca, aipim, café, milho, feijão), criação de gado, pesca (rios) e mariscos (caranguejo, guaiamum e ouriço), além de muitos serem profissionais empregados nas empresas ao entorno da aldeia. Ocupa uma área 28.389 metros quadrados.

2.2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUPINIKIM: CAMINHOS DE DESAFIOS E VITÓRIAS

Antes de abordarmos sobre a Educação Escolar Indígena no contexto Tupinikim, faz-se necessário trazer um pouco sobre a Educação Escolar Indígena de maneira mais ampla. Neste sentido, estarei abordando a seguir algumas questões que julgo importante para a discussão.

2.2.1 Breve Histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil

Nós, povos indígenas, vivemos neste território, atualmente entendido como Brasil, bem antes da chegada dos colonizadores, ou seja, a história dos povos indígenas que habitam o território brasileiro começou a cerca de 48.000 anos e não a partir de 1500. Com isso, podemos dizer que a Educação Indígena familiar e comunitária, existe bem antes da Educação Escolar Indígena. Neste sentido, “[...] todo povo tem sua cultura e seus processos próprios de educação comunitária e de (re) produção” (SILVA, 2009, p. 33). Nas palavras do parente Gersem Luciano:

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores (LUCIANO, 2006, p. 129).

Indo um pouco mais à frente no tempo, mais preciso na colonização do Brasil, onde a educação era demandada pela Ordem dos jesuítas, que tinha como objetivo cristianizar, civilizar e europeizar os povos indígenas, pois consideravam povos sem fé, sem rei e sem lei. Em nenhum momento da história os colonizadores respeitaram a cultura dos povos indígenas, o que fizeram nessas “escolas” foi destruir a cultura indígena, principalmente das crianças, proibindo assim, o uso da língua nativa, podendo somente falar o português, sendo castigados caso não seguissem a ordem dos colonizadores.

A “escola” pensada para os índios seria aquela que tornasse possível a sua homogeneização, ou seja, a escola deveria transmitir somente os conhecimentos valorizados pela sociedade europeia. Por essa razão, as línguas indígenas era apenas usadas para tradução, com fins da catequização e dominação.

Já na República, em 1910, criou-se o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), onde nós povos indígenas passamos a ser tutelados pelo Estado, que passou a atuar mais incisivamente para territorializar, civilizar e integrar os povos indígenas na sociedade nacional. Em 1967, o SPI foi substituído pela criação da

Fundação Nacional do Índio (FUNAI), onde ocorreu pequenas mudanças na educação dos povos indígenas. Em 1973 foi criada a Lei nº 6.001, Artigos 49 e 50 pelo Ministério do Interior, onde indica o uso da língua de cada grupo, concomitante ao português, no processo de alfabetização. Essa lei passou a orientar as escolas indígenas. A lei afirma ainda que:

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais.

Na década de 1970 se inicia a mobilização dos povos indígenas, juntamente com o apoio da igreja, de ONGs e com os movimentos indígenas internacionais, nas reivindicações dos povos indígenas estão o direito à terra, à saúde, à educação diferenciada e à diferença. Esses movimentos fortalecidos na década de 80 contribuíram para que os povos indígenas tivessem voz e foi em 1988 que foi assegurado os direitos aos povos indígenas na Constituição Federal, com o Artigo 210, § 2º, que diz: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”, garantindo assim aos povos indígenas o ensino na sua língua materna, com metodologias pedagógicas que possibilitem aprender de acordo com sua cultura.

O Artigo 231 também traz essa garantia de direitos, pontuando que: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Após a aprovação da lei, mais preciso em 1991, as escolas indígenas que estavam submetidas à FUNAI e, sendo assim, ao Ministério do Interior, passaram para o Ministério da Educação. Após a aprovação da lei, surgiu um movimento forte de afirmação da Educação Escolar Indígena, por meio de leis, de criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças e professores indígenas na condução desse processo.

Além da Constituição Federal de 1988, é importante trazer ainda dois importantes documentos para a Educação Escolar Indígena no Brasil, sendo eles a LDB 9.394/1996 e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998. Sobre a LDB 9.394/1996, Silva (2009) pontua:

[...] é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que veio substituir a Lei 5.692 de 1971 que nada tratava acerca da educação escolar indígena. A LDB 9.394/96 traz em seu capítulo II, da educação básica, na seção I, nas disposições gerais do Artigo 36 o respeito às diversidades culturais regionais e locais que deverão estar inseridas num currículo do ensino fundamental e médio que terá base nacional comum. A LDB 9.394/96 traz ainda neste Artigo, parágrafo 4, as contribuições das etnias indígenas na formação do povo brasileiro (SILVA, 2009, p. 39).

Sobre o RCNEI, Silva (2009) traz:

[...] como fruto da luta pela EEI diferenciada de qualidade é elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), pelo Comitê de EEI, que é formado por antropólogos (as), educadores (as) e pesquisadores (as) e o MEC, com a participação de lideranças e professores (as) indígenas de diferentes povos do Brasil [...] O RCNEI reúne aspectos políticos, históricos, legais e sócio-antropológicos de uma EEI destinada aos agentes que atuam nas comunidades indígenas. (SILVA, 2009, p. 40).

Além das legislações citadas acima, temos outras legislações, como o Parecer 14/99 que cria a categoria escola indígena, e a resolução nº. 3/99 do CNE, que normatizou a formação do (a) professor (a) indígena, o currículo da escola e sua flexibilização. Contudo, não é a intenção desse trabalho trazer um histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil.

2.2.2 Educação Escolar Indígena Tupinikim

A Educação Escolar Indígena inicia-se no estado do Espírito Santo no momento em que os povos indígenas Tupinikim e Guarani decidem iniciar a luta pela demarcação de suas terras. Era imprescindível para nós, povo Tupinikim, a reafirmação de nossa identidade étnica devido as dificuldades encontradas durante o processo de reconhecimento de nosso território. Uma vez que a nossa descaracterização cultural era o que afirmavam de não sermos indígenas. E foi isso que nos fez reagir e buscar reconstruir a nossa história com base na história e na sabedoria milenar de nossos antepassados.

Surge uma preocupação das nossas lideranças e dos anciãos de se perder ou retroceder a nossa cultura e identidade. Assim, buscaram junto às comunidades meios de se minimizar esse problema que é histórico e político. E o ponto chave das reuniões era a perda da cultura, uma vez que ela era o que fortalecia a nossa reivindicação das terras, mas os impactos que sofreríamos com a sua perda era maior. A reafirmação cultural e a identidade étnica eram o ponto chave para o fortalecimento do povo, as famílias não tinham a preocupação de passar para seus filhos os saberes indígenas e os conhecimentos dos anciãos da comunidade, que estavam sendo perdidos e esquecidos pelo povo.

Foi por essas preocupações que se pensou em um projeto de pudesse dar condições ao povo Tupinikim de se autoafirmar e de se fazer presente culturalmente na sociedade como um todo, iniciando a construção do projeto de Educação Escolar Indígena. Onde a aposta foi numa escola e numa proposta curricular que possibilitasse o fortalecimento da cultura do nosso povo, uma escola diferenciada. Assim:

[...] uma escola diferenciada na concepção indígena é aquela que além de democratizar os conhecimentos socialmente produzidos pela ciência, dialoga com a língua materna e os conhecimentos de cada povo na comunidade em que está inserida. É aquela onde seu projeto político pedagógico está voltado para a revitalização cultural e étnica de cada povo, sem prejuízo do acesso aos conhecimentos científicos e aos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade (SILVA, 2009, p. 36).

O projeto de educação escolar indígena no município de Aracruz surgiu da necessidade do nosso povo, que via sua cultura sendo esquecida, e percebeu que a educação indígena que é a educação da família não estava sendo suficiente para garantir essa cultura. Então, a intenção passou a ser indígena dando aula para indígena, entendendo que ninguém melhor que o próprio detentor da cultura para ensinar as crianças sua cultura e identidade. A educação que estava sendo feita na escola pelos não indígenas era a partir de um conteúdo sem contextualização, o currículo não tinha relação com o povo Tupinikim.

2.3. A EMPI PAU BRASIL

Imagem 01 – EMPI Pau Brasil



Fonte: Acervo da autora

A Escola Municipal Pluridocente Indígena Pau Brasil, localiza-se na aldeia Pau Brasil, ela foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação no ato da Resolução nº 41/75. De início a escola chamava-se Escola Unidocente de Pau Brasil, ou seja, era uma sala que atendia todas as turmas de 1ª a 4ª série. A primeira escola era feita de estuque e de chão batido, os alunos sentavam no chão e usavam o banco como mesa. A primeira professora a vir trabalhar na escola foi a professora Bárula Santos, conhecida como professora Bá, ela vinha da Barra do Sahy para ensinar as crianças da aldeia.

Os primeiros educadores a virem trabalhar aqui foram pessoas não indígenas e que tinham pouco ou quase nenhum conhecimento do povo indígena. Elas vieram de vários lugares, como Barra do Sahy, Barra do Riacho, Fundão e outros. Os demais funcionários foram da própria comunidade,

merendeira e ASG. Com o aumento da população da aldeia, a escola passou a ser Pluridocente, mais ainda era com turmas mistas (1ª e 2ª série, 3ª e 4ª série).

Foi somente em 1998, que a escola passou a ser ocupada somente por indígenas (professores e administrativos), a escola funcionava em dois turnos por não ter estrutura para atender as três turmas (Educação Infantil – Grupo IV e grupo V, 1ª e 2ª série e 3ª e 4ª série), sendo necessário uma turma ir para o vespertino. No ano seguinte foi solicitado a comunidade o uso da sala do Centro Comunitário que era do lado da escola para a extensão da escola, funcionando assim todos no mesmo turno. Anos depois a escola foi ampliada com a construção de uma sala para atender a turma que ficava no Centro comunitário.

Após anos de espera, em 2015 recebemos a escola nova que foi inaugurada em dezembro de 2015. E no ano seguinte, iniciamos o ano letivo no prédio novo com uma estrutura adequada para os alunos, as salas de aulas espaçosas, refeitório que até então não tínhamos, os alunos sentavam nas calçadas da escola ou da igreja para merendarem.

Imagem 02 – EMPI Pau Brasil



Fonte: Acervo da autora

3. CURRÍCULO E O EMPODERAMENTO IDENTITÁRIO TUPINIKIM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Quando se pensa ou se fala em currículo, logo vem à cabeça, um documento com uma listagem de conteúdos e métodos enviados pela secretaria de educação a serem aplicados nas escolas. Contudo, currículo vai além disso, ele sobrepassa os conteúdos e métodos, e precisa ter significados para cada grupo específico, precisa ser vivido, precisa provocar mudanças e transformações na vida dos estudantes e da comunidade. Como afirma Silva, (2002) “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”.

Currículo é tudo que se ensina, que se aprende, que se realiza, que se luta não só no espaço escolar, mas também com a comunidade que estamos envolvidos. Esse pensar é reforçado por Silva (2002):

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. Currículo é documento de identidade (SILVA, 2002, p. 150).

Os currículos indígenas não são emaranhados de conhecimentos soltos, sem sentido, como aparece nos livros didáticos, ou seja, descontextualizados. Eles sempre partem de um conhecimento legítimo e significativo para as crianças ou povo. A construção de currículos em contextos indígenas se dá num processo histórico e cultural que busca fortalecer a identidade cultural de um povo. Ele é uma política de resistência cultural, como assina Giroux (2002), “um lugar para a oposição e resistência, para rebelião e a subversão”.

Nada que conquistamos nesses 522 anos de colonização foi fácil, muitas lutas foram travadas para que nossos direitos fossem garantidos e atendidos, na educação não foi diferente e o que buscamos a cada dia é garantir uma educação de qualidade e de afirmação de nossa identidade cultural. Neste sentido, devemos nos apoderar do rico currículo cultural que possuímos, fazendo valer o que nossas ancestrais nos deixaram como legado. Assim, concordo com Silva (2002), quando afirma que “o currículo é um local onde, ativamente, se

produzem e se criam significados sociais”. Para a educadora Tupinikim Luzia Florencio, a construção de um currículo forte, ancestral e diferenciado está fincado nos anseios da comunidade.

Acredito que sempre é necessário trazer o anseio da comunidade, dos pais, das lideranças, dos próprios estudantes, dos educadores, pois, hoje, vejo jovens saindo da nossa escola, indo para universidades buscar mais formação e com o pensamento no futuro do povo indígena, e são frutos desse currículo escolar indígena desde lá da educação infantil (Entrevista concedida em outubro de 2022).

O currículo Tupinikim e Guarani vigente foi construído mediante a necessidade do povo de se ter um currículo específico, que mostrasse a nossa realidade. Ele começou a ser elaborado no decorrer do Magistério Indígena, que iniciou em 1996 até o ano de 2000. Nessa época estávamos na luta pela terra com a empresa Aracruz Celulose e a elaboração foi a partir de problemáticas voltadas para nossa realidade cultural. Uma vez que, o currículo usado para a formação do cidadão indígena era o que vinha do sistema, que primeiro foi a rede estadual e depois passou para rede municipal. Porém, tanto uma como a outra, não aplicavam ou não buscavam aplicar os conhecimentos tradicionais do nosso povo, como se fossemos vazios de conhecimentos e eles tinham que nos encher de conhecimento ocidental. Em nenhum momento, posso assim dizer, esses professores não indígenas buscaram conhecer a realidade do nosso povo e da nossa comunidade para se trabalhar juntamente com o conhecimento ocidental.

Almeida (2007) cita a fala de uma ex liderança indígena Tupinikim, Lauro Martins que defende a educação diferenciada:

A escola que queremos é uma escola que ajuda a resgatar a cultura do nosso povo, dos nossos antepassados. Não vamos fazer igualzinho como antigamente, não mesmo! Porque já não temos nossas terras, as nossas matas, os nossos rios e também a gente vai caminhando pra frente e não pra trás. Essa palavra resgate é muito importante na educação diferenciada, pois temos que resgatar os valores da nossa cultura para que ela não morra (ALMEIDA, 2007, p. 61).

Por essa fala, compreendo que o nosso currículo tem duas finalidades, primeiro o fortalecimento da nossa cultura e identidade indígena, e segundo o de

se interrelacionar com o conhecimento ocidental. Ele é um currículo intercultural, que demanda preparar os nossos jovens Tupinikim que circulam pelas cidades, saem da aldeia, constroem redes de empregabilidade em outros espaços. Essa interação com a sociedade ocidental requer um trabalho com conhecimentos indígenas, mas também os ocidentais, que são importantes, pois esses jovens disputam vagas em concursos públicos, bem como a entrada nas universidades, institutos federais e faculdades privadas. Em diálogos mais recentes com a educadora Tupinikim Andréa Almeida, ela coloca:

Eu penso que esses dois tipos de conhecimento que defini ai, conhecimento ocidental e tradicional Tupinikim, eles precisam estar explicito dentro dessa proposta curricular de tal forma que eles se complementam para que os estudantes indígenas tenham condições para poder conhecer sua própria história, para poder compreender a sua realidade e também compreender a sociedade envolvente. Então penso que esse caminho, esse processo formativo do aluno pautado nos mais diversos e variados conhecimentos, que ele vai de fato se constituir um indígena que consiga compreender sua realidade e compreender a realidade do outro, e poder contribuir com a luta, com a história do seu povo, então essa formação, vamos dizer integral do estudante indígena. E isso só vai ser possível através de uma escola indígena que tenha o currículo específico, um currículo que contemple de fato quais são os conhecimentos necessários, relevantes para sua formação e para seu povo (Entrevista concedida em outubro de 2022).

Nesse sentido, o currículo também é entendido para o nosso povo, como um território a ser demarcado. E demarcado, trabalhando os conhecimentos ocidentalizados, mas também os conhecimentos culturais Tupinikim. Todo o tempo fazemos essa demarcação, é um território curricular demarcado onde nenhum conhecimento sobrepõe ao outro, sendo uma convivência intercultural dialogada com o outro.

Nessa discussão do currículo como um território a ser demarcado, a educadora Tupinikim Dilzeni, da Aldeia Pau Brasil coloca:

Sendo Currículo o lugar, o território de construção e afirmação identitária, é preciso a partir dele praticar uma pedagogia que valorize as diferenças, defendendo uma educação questionadora, desconstruindo conceitos predefinidos em relação a nós, povos indígenas, envolvendo toda a comunidade nesse processo de construção, onde a cultura é a essência do fortalecimento da nossa identidade e a escola é um lugar que favorece o ensino e aprendizagem dessa cultura, levando nossos anciãos aos nossos estudantes. O

currículo deve ser um espaço que valorize as diferenças e a diversidade (Entrevista concedida em outubro de 2022).

Percebemos que ambos os conhecimentos são importantes nessa conjuntura atual que vivemos. Por isso, não podemos trabalhar o conhecimento cultural e negligenciar o conhecimento ocidental, uma vez que ambos precisam estar juntos na formação do cidadão indígena. Para a educadora Tupinikim Andréa Almeida:

A gente para falar de currículo no contexto de uma escola indígena e comunidade indígena precisa falar em primeiro lugar desse território, falar de identidade, falar da história, da luta, da ancestralidade, das resistências, do fortalecimento. A gente vai passar por narrativas identitárias, então eu penso que a construção ela só será possível de fato se a gente estiver buscando esses caminhos, se ela for construída de forma ideal, não só construída, mas implementada com o povo, com a comunidade, até porque é a comunidade e o próprio povo que tem que discutir, tem que definir e ajudar a implementar quais são os conhecimentos culturais relevantes, necessários, significativos e emergenciais que precisam assim, estar no currículo (Entrevista concedida em outubro de 2022).

Para que ambos os conhecimentos sejam fortalecidos e empoderados pelos(as) estudantes, os(as) educadores(as) Tupinikim tem criado seus próprios materiais pedagógicos, uma vez que os livros didáticos ofertados pelo MEC não atendem a parte cultural, ou quando apresenta é de forma descontextualizada e desatualizada com a realidade atual.

Todo planejamento é baseado nas problemáticas, que foram nosso eixo articulador de integração curricular da primeira proposta de Currículo indígena no município de Aracruz/ES, elaborado no ano de 2000, durante a Formação do Magistério Indígena. Hoje também usamos o currículo do município, que foi reelaborado baseado na nova BNCC, e que faz uma inter-relação com o nosso currículo.

As escolas indígenas, juntamente com a equipe do setor indígena da Semed, iniciaram no ano de 2021 a reelaboração do currículo indígena, onde estamos em constantes formações para reescrita desse documento com a atualidade e também com a BNCC. Para a educadora Tupinikim Dilzeni:

Esse movimento de construção curricular para a educação escolar indígena Tupinikim é de suma importância, pois há uma participação

de educadores indígenas que já atuam há tempo na educação escolar indígena, assim como aqueles que estão iniciando esse processo na educação escolar, que estão fazendo parte para também entender, para se apropriar e compartilhar esse saber adquirido durante o processo, que tem a participação de lideranças da comunidade e anciãos, levando em consideração a interação escola e comunidade nesse processo de reconstrução da proposta curricular. É preciso que todos compreendam que esse movimento é uma construção onde nós indígenas somos os responsáveis diretamente para alavancar nossa proposta curricular (Entrevista concedida em outubro de 2022).

Os encontros formativos acontecem uma vez ao mês, onde os(as) educadores(as) se encontram para juntos(as) organizarmos o documento curricular, que possui partes específicas por turmas, tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental II.

Imagem 03 – Momento de formação e construção da nova proposta curricular Tupinikim e Guarani



Fonte: Acervo da autora

Para a educadora Tupinikim Luzia Florencio, Aldeia Comboios:

Ao construir a proposta curricular, ela será base e referência para a comunidade escolar desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. E daí a importância dessa proposta, uma vez que todos

estão fazendo parte desse processo. Ter um currículo construído pelos professores, diretores e comunidades Tupinikim tem um significado muito grande, pois saberemos os caminhos a percorrer, o que devemos planejar de acordo com os conteúdos programáticos em relação aos conhecimentos étnico e cultural e também ocidental (Entrevista concedida em outubro de 2022).

O documento tem sido construído de forma coletiva, além dos(as) educadores(as), equipe escolar, pais de estudantes e a Secretaria de Educação, a comunidade também faz parte da construção desse currículo específico.

Imagem 04 – Momento de formação e construção da nova proposta curricular Tupinikim e Guarani



Fonte: Acervo da autora

Nesse ponto, concordamos com a educadora Tupinikim Dilzeni, quando ela diz em entrevista que “um currículo construído pelos professores, diretores e comunidades Tupinikim Significa pertencimento, pois quando se faz parte desse processo de construção, nos sentimos parte da história, temos autonomia para falar de algo que vivenciamos”.

Imagem 05 – Momento de formação online e construção da nova proposta curricular Tupinikim e Guarani



Fonte: Acervo da autora

Para a educadora Tupinikim Andréa Almeida, do setor indígena da SEMED:

[...] são várias as razões que essa discussão esse movimento [curricular] é importante, penso que em primeiro lugar a construção coletiva de forma democrática na perspectiva de se construir uma proposta curricular, desse movimento, desse processo, porque a gente não constrói uma proposta de um dia por outro e também uma proposta curricular sempre vai ser uma proposta se a gente parte do princípio que o currículo das escolas indígenas precisam responder as reais necessidades do povo ou da comunidade, então **a gente nunca vai ter um currículo concluído**, sempre vai ser uma proposta, então, de tal forma essa proposta se aproxima da realidade e da necessidade de cada povo ou comunidade indígena, então assim dessa forma, a gente consegue construir uma proposta fundamentada nos princípios da educação escolar indígena, tendo em vista a especificidade, a interculturalidade a questão linguística e socio linguística de cada povo e ao mesmo tempo essa importância ela **reforça e nos possibilita o exercício da autonomia, da autonomia de dizer o que queremos e como queremos**, o que vai marcar diferença nesse processo até mesmo o próprio processo de discussão, do movimento de discussão do currículo ele é diferente, ele é específico, porque esse movimento que a educação escolar indígena faz pra poder discutir o currículo isso não é feito em outros grupos então isso mostra o protagonismo indígena, porque quando a gente participa desse movimento desse processo a gente está exercendo esse protagonismo indígena (Entrevista concedida em dezembro de 2022).

Grifamos algumas partes da entrevista da educadora acima, por coadunarmos com o processo inconcluso do currículo. Uma proposta é sempre uma proposta, cabendo às escolas com sua equipe de educadores(as), funcionários(as) e comunidade, contextualizar a partir das suas necessidades. É essa contextualização que torna o currículo vivo e empodera nossas escolas e comunidades. Nos dizeres de Corazza (2011): “Um currículo é o que dizemos e fazemos com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço” (CORAZZA, 2011, p. 14).

Trazendo os desafios de maneira mais ampla, sobretudo com a necessidade de criação de um sistema nacional e quem sabe plurinacional de Educação Escolar Indígena, a educadora Andréa Almeida coloca:

Então eu penso que são vários os desafios que a gente enfrenta nesse processo, eu vou pontuar apenas dois aqui, que talvez são mais, vamos dizer, esses dois desafios desencadeiam outros desafios, então eu vou pontuar o desafio do próprio sistema educacional e o desafio do ponto de vista da organização dos povos indígenas, da organização interna de cada comunidade. Então, em relação ao desafio do ponto de vista do sistema educacional eu penso que é o caminho que nós ainda estamos criando para poder o sistema educacional, a política pública de estado e não de governo compreendam que a necessidade a relevância da escola indígena, da educação escolar indígena, ter um currículo próprio, um currículo específico de acordo com cada povo. Uma proposta curricular de uma escola indígena não é uma adequação, ela não é uma adaptação de um currículo de base ocidental, ela é uma proposta que tem fundamentos, pilares pautados na concepção de educação escolar defendida por cada povo, porque cada escola indígena tem sua especificidade e essa especificidade vai de encontro de uma concepção escolar que cada povo tem. Então assim, se o sistema de ensino não incorpora, não compreende, ai sim, ai é um desafio que a gente tem para que esse currículo seja aceito, esse currículo ser aprovado pelo sistema educacional, porque a questão de currículo não é uma questão só de documento do currículo prescrito, é para além disso, o currículo prescrito é uma parte do processo mas ele não é o processo como todo, ele é mais de que você ter um documento. É um exercício mesmo pratico daquilo que cada povo e cada comunidade quer para sua escola, então penso que o desafio institucional é esse, que a gente vem travando uma longa batalha nesse respeito. A gente tem tido conquistas, mas também temos grandes desafios, e também temos desafios do ponto de vista da própria organização social e política interna de cada povo, principalmente quando a gente precisa ter uma ampla discussão deste currículo em cada comunidade e a gente sabe que tem diferentes concepções que cada comunidade tem a respeito da educação escolar

da comunidade ou de cada povo, que querendo ou não, implica também na implementação de currículo em cada escola e em cada comunidade (Entrevista concedida em outubro de 2022).

Sobre os desafios da construção curricular coletiva, a educadora Dilzeni Tupinikim coloca:

O desafio é que somos em cinco escolas Tupinikim distribuídos em educação infantil ao fundamental dois, onde os grupos de professores por áreas são poucos, principalmente os professores específicos por componente curricular, onde se tem um por cada componente, o que acaba dificultando as discussões sobrecarregando o professor (Entrevista concedida em outubro de 2022).

A construção de uma proposta curricular não se dá sem tensões e conflitos. São muitos os desafios, alguns já apontados pelas educadoras Tupinikim, interlocutoras dessa pesquisa. Assim:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem, lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, ao gênero (SILVA, 2010, p.2).

Temos aprendido nesse processo, que currículo é movimento, e enquanto movimento, não há receitas, mas há caminhos percorridos e a serem percorridos. Nesse sentido, a única certeza que nós, Tupinikim, temos, é estar em movimento. Movimentos curriculantes na construção de currículos que representem nosso povo e nossa ancestralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de finalizar, digo que esse trabalho está longe de ser concluído, uma vez que o processo de construção curricular é algo mutável, está sempre sofrendo mudanças. E o próprio Povo Tupinikim também passa por transformações, com constantes reelaborações culturais.

A presente pesquisa teve como objetivo mostrar o poder que tem o currículo indígena para o povo Tupinikim e para nosso fortalecimento identitário na sociedade envolvente. Com a pesquisa, podemos ver que muitos são os desafios que ainda temos que superar, e muitos foram os avanços já alcançados.

Podemos ver que juntos, educadores, família e comunidade podemos transformar nosso currículo em instrumento de fortalecimento étnico-cultural, onde compreendemos que o fortalecimento de nossas crianças com relação a sua identidade indígena começa na educação indígena, mas que também tem galhos e raízes na educação escolar indígena.

Afirmamos que esse currículo, construído por nós mesmos, um currículo de narrativas ancestrais, pode e deve ser fortalecido, conforme ficou evidenciado nas falas das entrevistadas, educadoras Tupinikim, que demonstraram a importância dessa construção na vida do povo nosso povo, principalmente para os nossos educandos e educandas.

Sendo assim, o que esperamos é que ao final dessa etapa de construção curricular, possamos ver fortalecido os conhecimentos tradicionais, de forma que os educandos e educandas possam se reconhecer e se afirmar na sua identidade Tupinikim, perante a comunidade ao qual estão inseridos e que esse autorreconhecimento seja visto e reconhecido por todos em quaisquer espaços que ocuparem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. Consciência argumentativa entre as educadoras Tupinikim de Aracruz-ES que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental de Escolas Indígenas. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, PUC-SP, São Paulo, 2007.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; OLIVEIRA, Maria Soares de. Pesquisa Formação, abordagem (auto) biográfica e acompanhamento; (re) constituindo pontes entre universidade e a escola. In.: **Anais do X Congresso Nacional de Educação / I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação**. Curitiba: PUC- PR, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 14/1999**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.

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

CORRAZA, Sandra. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/ Museu Nacional, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teorias do currículo: o que é isto? In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. 2.ed., 4ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11 – 17.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Das teorias tradicionais às teorias críticas. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. 2.ed., 4ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 21-27.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo: uma questão de saber, poder e identidade. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. 2.ed., 4ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.145 – 150.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **A Educação Escolar Indígena no Processo de Revitalização Cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê**. Teixeira de Freitas: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2009. (Monografia de Graduação).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org's.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.