

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

CLÁUDIA DINIZ DE CARVALHO E SOUZA

**DECOLONIALIDADE DO ENSINO RELIGIOSO: ANÁLISES E PROPOSTAS
CURRICULARES PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE
CAUCAIA/CE**

São Leopoldo

2026

CLÁUDIA DINIZ DE CARVALHO E SOUZA

DECOLONIALIDADE DO ENSINO RELIGIOSO: ANÁLISES E PROPOSTAS
CURRICULARES PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE
CAUCAIA/CE

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutora em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião,
Teologias e Sociedade
Linha de Pesquisa: Fenômeno Religioso e
Práxis Educativa na América Latina

Pessoa Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729d Souza, Cláudia Diniz de Carvalho e
Decolonialidade do ensino religioso: análises e
propostas curriculares para as escolas indígenas do
município de Caucaia/CE / Cláudia Diniz de Carvalho e
Souza; orientadora Laude Erandi Brandenburg. – São
Leopoldo: EST/PPG, 2026.
189 p. ; 31 cm

Tese (Doutorado) – Faculdades EST. Programa de
Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo, 2026.

1. Currículo escolar indígena. 2. Ensino religioso -
Estudo e ensino - Caucaia, CE. 3. Decolonialidade. 4.
Escolas indígenas - Brasil. I. Brandenburg, Laude
Erandi, orientadora. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

CLÁUDIA DINIZ DE CARVALHO E SOUZA

**DECOLONIALIDADE DO ENSINO RELIGIOSO: ANÁLISES E PROPOSTAS
CURRICULARES PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS DE CAUCAIA**

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de Doutora em
Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião, Teologias e
Sociedade

Data de Aprovação: 09 de março de 2026

PROF^a. DR^a. LAUDE ERANDI BRANDENBURG (PRESIDENTE)
Assinado digitalmente

PROF. DR. ONEIDE BOBSIN (EST)
Assinado digitalmente

PROF. DR. CHARLES KLEMZ (EST)
Assinado digitalmente

PROF^a. DR^a. VANESSA RAQUEL MEIRA (UNASP)
Docente visitante

PROF. DR. BELMIRO MEDEIROS DA COSTA JÚNIOR (FAMETRO)
Docente visitante

Assinado
digitalmente por:
Charles Klemz :
XXX.387.189-XX
Date: 12/03/2026
12:58:34 -03:00



Assinado
digitalmente por:
Oneide Bobsin :
XXX.386.130-XX
Date: 12/03/2026
13:34:22 -03:00



Assinado
digitalmente por:
Laude Erandi
Brandenburg :
XXX.548.850-XX
Date: 12/03/2026
16:48:58 -03:00



*Dedico essa pesquisa a minha amada
família e amigas.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte de força, sabedoria e sustento ao longo de toda a trajetória acadêmica e pessoal que culminou na realização desta tese.

À minha filha querida, Marysha Diniz, que sempre me incentivou a continuar estudando, acreditando no meu crescimento acadêmico e pessoal, mesmo nos momentos mais desafiadores. Ao meu filho Carlos Eduardo Diniz, minha “coisa linda de mamãe”, que, com sua síndrome de Down, me ensina diariamente sobre amor incondicional, afeto genuíno e resiliência. Seus abraços, beijos e sorrisos foram combustível essencial para que eu segue em frente e buscasse ser uma pessoa melhor a cada dia.

À minha irmã Diana Diniz, companheira de doutorado, de artigos e de trabalhos acadêmicos, cuja parceria, diálogo e apoio intelectual tornaram essa caminhada mais leve e significativa. Ao meu sobrinho Anatoly Diniz, sempre presente com seu sorriso acolhedor e palavras tranquilizadoras, oferecendo serenidade nos momentos de maior tensão.

À minha mãe, Dona Terezinha Diniz, meu braço forte, a quem posso sempre recorrer nas dificuldades do dia a dia. Seu apoio constante, cuidado e dedicação foram fundamentais para que eu pudesse me manter firme nessa jornada.

Agradeço, de modo especial, à minha orientadora Laude Brandenburg, pela sensibilidade, paciência e compromisso ao longo do processo de pesquisa. Sua orientação segura e suas palavras de incentivo foram decisivas, sobretudo nos momentos mais difíceis, fortalecendo-me para continuar e concluir este trabalho.

Por fim, expresso minha gratidão a toda a Faculdade EST, desde o corpo docente, professores e professoras que contribuíram de forma decisiva para minha formação acadêmica e humana, até o setor administrativo, que sempre me acolheu e auxiliou com atenção, respeito e profissionalismo ao longo do percurso doutoral.

*Agora é hora de sair do vale escuro e
desolado da segregação para o caminho
iluminado da justiça racial.*

Martin Luther King Jr.

RESUMO

A pesquisa aborda a decolonialidade no Ensino Religioso, com foco na análise e proposição de encaminhamentos curriculares para escolas indígenas de Caucaia. O problema central consiste em compreender as tensões entre o currículo prescrito nos documentos oficiais e as práticas educativas vivenciadas pelas comunidades Tapeba e Anacé, à luz de uma perspectiva decolonial. Parte-se do reconhecimento de que o Ensino Religioso foi historicamente marcado por práticas coloniais, catequéticas e homogeneizadoras, impondo o desafio de superação por meio de abordagens interculturais e decoloniais. O objetivo geral é analisar o currículo oficial desse componente, identificando limites, potencialidades e possibilidades de proposições comprometidas com a decolonialidade. A investigação compreende o currículo e a legislação da Educação Escolar Indígena como campos atravessados por disputas simbólicas, epistemológicas e políticas. Adota-se abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental, incluindo leis, pareceres, resoluções e documentos normativos, além de Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos Internos e materiais produzidos pelas comunidades indígenas, reconhecidos como registros legítimos de saberes, memórias e espiritualidades. Analisa-se em que medida os documentos afirmam um currículo diferenciado de Ensino Religioso, evidenciando a participação de lideranças, pessoas docentes e coletividades indígenas, bem como o reconhecimento das espiritualidades como dimensões constitutivas dos processos educativos. Os resultados indicam consonância formal com diretrizes e destacam identidades, culturas, línguas e territorialidades indígenas, defendendo práticas educativas enraizadas no território, na coletividade e nas narrativas ancestrais. Entretanto, evidenciam-se limites decorrentes da institucionalização da escola indígena, pois o currículo diferenciado nem sempre orienta plenamente as práticas. Identifica-se, assim, tensão entre currículo prescrito e vivido, diante de lógicas educativas próprias que ultrapassam a organização disciplinar e nem sempre são reconhecidas oficialmente.

Palavras-chave: Educação Indígena. Ensino Religioso. Currículo Diferenciado. Decolonialidade. Espiritualidades Indígenas.

ABSTRACT

This research addresses decoloniality in Religious Education, focusing on the analysis and proposal of curricular approaches for indigenous schools in Caucaia. The central problem lies in understanding the tensions between the curriculum prescribed in official documents and the educational practices experienced by the Tapeba and Anacé communities, from a decolonial perspective. This study is grounded in the recognition that Religious Education has historically been shaped by colonial, catechetical, and homogenizing practices, thereby posing the challenge of overcoming such legacies through intercultural and decolonial approaches. The general objective is to analyze the official curriculum of this component, identifying its limitations, potential, and possibilities for proposals committed to decoloniality. The investigation understands the curriculum and legislation of Indigenous School Education as fields traversed by symbolic, epistemological, and political disputes. A qualitative approach is adopted, with bibliographic and documentary research, including laws, opinions, resolutions, and normative documents, as well as Political-Pedagogical Projects, Internal Regulations, and materials produced by indigenous communities, recognized as legitimate records of knowledge, memories, and spiritualities. This study analyzes the extent to which documents affirm a differentiated Religious Education curriculum, highlighting the participation of Indigenous leaders, teachers, and communities, as well as the recognition of spiritualities as constitutive dimensions of educational processes. The results indicate formal consonance with guidelines and highlight Indigenous identities, cultures, languages, and territorialities, advocating for educational practices rooted in the territory, the community, and ancestral narratives. However, limitations arising from the institutionalization of Indigenous schools are evident, as the differentiated curriculum does not always fully guide practices. Thus, a tension is identified between the prescribed and lived curriculum, in the face of specific educational logics that transcend disciplinary organization and are not always officially recognized.

Keywords: Indigenous Education. Religious Education. Differentiated Curriculum. Decoloniality. Indigenous Spiritualities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Documento Curricular Referencial do Ceará Educação Infantil e Ensino Fundamental	65
Figura 2: Calendário Letivo 2025 - Específico e Diferenciado, unificado das Escolas Indígenas, Quilombolas e do Campo	73
Figura 3: Área de Posse Definitiva do Povo Tapeba em Caucaia.....	79
Figura 4: Área de Posse Definitiva do Povo Anacé em Caucaia.....	87
Figura 5: Território e Localização da Tribo Anacé em Caucaia.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Situações Indígenas nos Períodos Idade Média, Ditadura Militar e Leis protetivas.....	44
Quadro 2: A Classificação dos Projetos Pedagógicos	70
Quadro 3: Comparativo entre os Povos Tapeba e Anacé	99
Quadro 4: Desafios e implicações para o Currículo de Escolas Indígenas	142
Quadro 5: Ensino Religioso indígena em perspectiva decolonial: propostas curriculares para o reconhecimento dos saberes, da memória e da espiritualidade.	160

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAÇÃO, COLONIALIDADE E PODER: TENSÕES HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS NO CONTEXTO BRASILEIRO	15
2.1 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO INDÍGENA	16
2.2 O ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO BRASILEIRO: DIÁLOGOS E DESAFIOS	25
2.3 A VISÃO CIVILIZATÓRIA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA COLONIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA	33
2.3.1 Visão civilizatória no contexto da Ditadura Militar: Repressão e o Silenciamento dos saberes indígenas.....	40
3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UM MOSAICO DE DESAFIOS E POTENCIALIDADES	47
3.1 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO	50
3.2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CEARÁ.....	56
3.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO DCRC NO CEARÁ E O OLHAR DA MODALIDADE INDÍGENA	64
4 OS POVOS ORIGINÁRIOS DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA E O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS INDÍGENAS: INTERCULTURALIDADE E ESPIRITUALIDADE	75
4.1 ASPECTOS CULTURAIS E RELIGIOSOS DO POVO TAPEBA	79
4.2 ASPECTOS CULTURAIS E RELIGIOSOS DO POVO ANACÉ	86
4.3 SINGULARIDADES E PONTOS COMUNS ENTRE OS POVOS TAPEBA E ANACÉ.....	94
4.4 A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO RELIGIOSO: UM ELO ENTRE CULTURA, FÉ E IDENTIDADE, UMA INTERFACE ENTRE LÍNGUA MATERNA E ENSINO RELIGIOSO.....	102
5 DESDOBRAMENTOS DO CURRÍCULO DIFERENCIADO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E TERRITORIALIDADE.....	107
5.1 CURRÍCULO E PROTAGONISMO EPISTÊMICO E ESPIRITUALIDADE INDÍGENA: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DIFERENCIADO ENTRE OS POVOS TAPEBA E ANACÉ.....	111
5.2 USO DE NARRATIVAS ORAIS, CANTOS E HISTÓRIAS TRADICIONAIS COMO INSTRUMENTOS DIDÁTICOS: INTEGRAÇÃO ENTRE PRÁTICAS CORPORAIS, RITUAIS E CONHECIMENTO.....	116
5.3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DIFERENCIADO ENTRE OS POVOS ANACÉ E TAPEBA	122

5.4 FLEXIBILIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: HARMONIA ENTRE ATIVIDADES RITUAIS, OFICINAS DE PLANTAS MEDICINAIS, TRILHAS E CICLOS NATURAIS E CULTURAIS.....	127
6 CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO DE DISPUTAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	134
6.1 O CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA E CULTURAL: AVANÇOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	138
6.2 ENSINO RELIGIOSO E CURRÍCULO: DISPUTAS, RESISTÊNCIA E AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	147
6.3 O CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA: ANÁLISE E PROPOSIÇÕES CURRICULARES	153
CONCLUSÃO	166
REFERÊNCIAS.....	176

1 INTRODUÇÃO

O tema central da presente pesquisa é Decolonialidade do Ensino Religioso: análises e propostas curriculares para as escolas indígenas do município de Caucaia/CE. A investigação insere-se no campo interdisciplinar da educação, da teologia e dos estudos do currículo, dialogando com a perspectiva decolonial e com a Educação Escolar Indígena, ao compreender o currículo como um território de lutas políticas e epistemológicas.

A abordagem do tema parte do reconhecimento de que a Educação Escolar Indígena no Brasil foi historicamente atravessada por projetos coloniais de escolarização, estruturados a partir de práticas de catequização, assimilação cultural e silenciamento sistemático das línguas, espiritualidades, cosmologias¹ e formas próprias de organização social dos povos indígenas. Nesse cenário, a escola operou, por longos períodos, como instrumento de negação da diversidade epistêmica e de imposição de modelos civilizatórios eurocentrados.

O componente curricular Ensino Religioso inscreve-se de modo particularmente tensionado nesse processo histórico. Em muitos contextos, sua institucionalização esteve associada à reprodução de hegemonias religiosas e à marginalização dos saberes espirituais indígenas. Ainda que o ordenamento jurídico brasileiro tenha avançado significativamente, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988², da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996)³ e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena⁴, persistem contradições entre o reconhecimento legal da educação

¹ Cosmologia, no contexto dos povos indígenas, refere-se ao conjunto de concepções sobre a origem, organização e funcionamento do mundo, englobando as relações entre humanos, natureza, seres espirituais e ancestrais. Não se trata de uma explicação do universo físico, mas de um sistema de pensamento que orienta práticas sociais, rituais e modos de existência, pois assim, os mitos e as cosmologias indígenas constituem formas próprias de conhecimento que articulam história, sociedade e pensamento reestruturando explicações pré-científicas (SILVA, 1995, p. 27). Obra. SILVA, Aracy Lopes da. *Mito, razão, história e sociedade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

² BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2026. p.21

³ BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2026, p.32

⁴ BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação

diferenciada e sua efetiva materialização nos currículos escolares, sobretudo no que se refere ao tratamento das espiritualidades indígenas no Ensino Religioso.

A construção desta pesquisa articula-se, de forma indissociável, à trajetória profissional da pessoa pesquisadora. A atuação como docente efetiva da rede pública municipal de Caucaia/CE, desde 2010, possibilitou o contato direto com os desafios cotidianos da escola pública e suscitou inquietações recorrentes acerca do papel do currículo na promoção de aprendizagens. Assim, tais inquietações se intensificaram a partir da observação das tensões existentes entre o currículo prescrito nos documentos oficiais e o currículo vivido⁵ nas práticas escolares.

Entre os anos de 2020 e 2024, a atuação na Secretaria Municipal de Educação de Caucaia, inicialmente no cargo de superintendência e, posteriormente, no setor de Programas e Projetos⁶, como coordenação da Busca Ativa Escolar vinculada ao programa Selo UNICEF⁷, possibilitou o acesso sistemático às unidades escolares da rede municipal, incluindo escolas urbanas, do campo, quilombolas e indígenas. Essa experiência favoreceu uma aproximação contínua com diferentes realidades educativas e, de modo particular, com as escolas indígenas do município.

O contato com as instituições indígenas, evidenciou um espaço de afirmação identitária, de continuidade dos saberes tradicionais e de resistência a modelos curriculares disciplinarizados e eurocêntricos. As práticas educativas observadas revelaram uma dinâmica marcada pela espiritualidade, pela ancestralidade, pelos rituais e pela vivência coletiva, elementos constitutivos dos processos de ensinar e aprender nas comunidades indígenas. Essa experiência profissional, articulada à

Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2012. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/public/index.php/legislacoes/detalhe/1270/resolucao-cne-ceb-n-5>. Acesso em: 21 jan. 2026, p.45.

⁵ O termo currículo vivido refere-se à experiência real do estudante no processo educativo, ou seja, aquilo que efetivamente acontece na prática escolar, incluindo interações, vivências, sentimentos e percepções, diferentes do currículo formal planejado, pois o currículo vivido engloba “as experiências subjetivas e cotidianas do aluno e do professor, que se desenvolvem no espaço da escola e que frequentemente escapam às prescrições oficiais” (LEITE, 1997, p. 45). LEITE, Dante Moreira. **Currículo: prática e experiência**. São Paulo: Cortez, 1997.

⁶ O Setor de Programas e Projetos da SME é responsável por planejar, executar, acompanhar e avaliar programas e projetos educacionais (municipais, estaduais e federais), articulando-os às políticas públicas e ao Plano Municipal de Educação. Atua no apoio às escolas, na articulação institucional e no monitoramento dos resultados pedagógicos das ações desenvolvidas.

⁷ O Selo UNICEF é uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância que reconhece municípios comprometidos com a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, estimulando políticas públicas voltadas à educação, saúde, proteção e participação social. UNICEF Brasil, 2026, p.23.

formação teológica no Mestrado em Teologia pelas Faculdades EST, aprofundou o olhar crítico sobre o Ensino Religioso nas escolas indígenas, especialmente no que se refere à presença, ou à ausência, das espiritualidades indígenas nos documentos curriculares oficiais.

O currículo escolar tradicional ao longo da historicidade, apresenta-se como um elemento estranho à realidade dos povos indígenas, pois refletiu-se em uma perspectiva historicamente colonizadora, centrada em valores, conteúdos e formas de ensino originados no contexto eurocêntrico. Essa imposição curricular tendenciada a desconsiderar os saberes, práticas e cosmologias tratando-os como complementares ou exóticos em vez de reconhecê-los como legítimos.

Assim, para as comunidades indígenas, o currículo formal frequentemente se afasta de suas experiências cotidianas, de sua língua e de suas formas de conhecimento, gerando um descompasso entre a educação recebida e a educação vivida. Essa distância evidencia a necessidade de repensar o currículo, incorporando elementos interculturais e decoloniais que valorizem a diversidade epistemológica. Nesse sentido, Leite (1997)⁸, afirma que deve-se ter um olhar para modificar as limitações apontadas pelas pesquisas sobre currículo vivido, uma vez que muitos professores consideram insuficiente o conteúdo disponível sobre esses temas, destacando a necessidade de materiais, formação e metodologias que ampliem a integração entre o currículo formal e os saberes indígenas.

A partir dessa premissa, emergiram as seguintes questões orientadoras: de que modo o currículo oficial do Ensino Religioso nas escolas indígenas do município de Caucaia aborda ou silencia as identidades, línguas, culturas e espiritualidades indígenas? Em que medida os documentos curriculares afirmam a existência de um currículo diferenciado para o Ensino Religioso? Qual é o lugar da participação comunitária na construção desses currículos? Tais indagações conduzem ao problema central da pesquisa, que consiste em compreender as tensões existentes entre o currículo prescrito nos documentos oficiais e as práticas educativas vivenciadas pelas comunidades indígenas Tapeba e Anacé, à luz de uma perspectiva decolonial.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o currículo oficial do componente Ensino Religioso nas escolas indígenas do município de Caucaia, identificando seus

⁸ LEITE, 1997, p.47.

limites, potencialidades e possibilidades de proposições curriculares comprometidas com a decolonialidade. Como objetivos específicos, busca-se: analisar os marcos legais que orientam a Educação Escolar Indígena e verificar sua presença nos documentos curriculares das escolas Tapeba e Anacé; identificar o tratamento conferido às espiritualidades indígenas no Ensino Religioso; e propor encaminhamentos curriculares que valorizem as cosmologias, os rituais e os saberes tradicionais desses povos.

No que se refere às hipóteses, parte-se do pressuposto de que os documentos oficiais relacionados ao Ensino Religioso nas escolas indígenas de Caucaia afirmam conformidade com a legislação da Educação Escolar Indígena; tais documentos mencionam a participação comunitária e indígena nos processos de elaboração curricular; e apresentam referências à valorização das espiritualidades indígenas e ao deslocamento de modelos confessionais hegemônicos.

A tese está organizada em cinco capítulos, que se articulam de forma progressiva, do debate teórico-histórico às análises contextuais e às proposições curriculares. O primeiro capítulo discute as relações entre educação, colonialidade e poder no contexto brasileiro, abordando os fundamentos da decolonialidade, os desafios históricos do Ensino Religioso no país e a lógica civilizatória que historicamente orientou a educação indígena, com destaque para o período da Ditadura Militar e seus impactos no silenciamento dos saberes indígenas.

O segundo capítulo analisa a importância da educação indígena no Brasil, considerando o marco legal e as políticas públicas que a sustentam, com ênfase no contexto cearense e na implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), problematizando seus desdobramentos a partir do olhar da modalidade indígena.

O terceiro capítulo apresenta os povos originários do município de Caucaia, focalizando os aspectos culturais, religiosos e espirituais dos povos Tapeba e Anacé. O capítulo destaca suas singularidades e pontos de convergência, bem como a centralidade da língua materna no Ensino Religioso como elo entre cultura, fé e identidade.

O quarto capítulo aborda os desdobramentos do currículo diferenciado na educação escolar indígena, enfatizando a territorialidade, o protagonismo epistêmico

e a espiritualidade indígena. Analisa desafios e possibilidades na implementação curricular entre os povos Tapeba e Anacé, com atenção às narrativas orais, aos rituais, às práticas corporais, à flexibilização do tempo escolar e às orientações metodológicas específicas.

Por fim, o quinto capítulo compreende o currículo como território em disputa, analisando-o como construção histórica, política e cultural. Discute o Ensino Religioso como espaço de resistência e afirmação identitária na educação indígena, culminando em propostas curriculares alinhadas às epistemologias e espiritualidades dos povos Tapeba e Anacé.

A metodologia adotada insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A investigação fundamenta-se na análise sistemática de legislações, pareceres, resoluções e documentos normativos que orientam a Educação Escolar Indígena no Brasil, bem como nos documentos institucionais das escolas indígenas de Caucaia, tais como Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos Internos, Calendário Escolar e materiais produzidos pelas próprias comunidades indígenas.

A investigação consistiu na análise crítica desses registros, buscando compreender como os discursos curriculares afirmam ou tensionam as demandas no que refere-se às identidades, às práticas e à participação social nos processos educativos. Os documentos analisados foram compreendidos como textos políticos e pedagógicos, carregados de intencionalidades, silêncios e lutas de poder, conforme destacado por Cellard, constituindo-se como fontes empíricas legítimas para a compreensão dos processos de construção e implementação do currículo diferenciado.⁹

A análise documental permitiu identificar que a Educação Escolar Indígena é concebida, nos textos oficiais, tanto como espaço de transmissão de conhecimentos sistematizados quanto como lugar de diálogo intercultural, fundamentado nos saberes tradicionais. As narrativas ancestrais, os rituais, as festas, os ciclos da natureza e outras expressões espirituais, reconhecidas como dimensões formativas do processo

⁹ CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p.23.

educativo, indicam um deslocamento em relação aos modelos escolares de caráter monocultural.

Ainda que não tenham sido utilizados procedimentos empíricos de campo, os materiais documentais produzidos pelas associações indígenas constituíram fontes diretas de expressão das lutas, conquistas e reivindicações históricas desses povos. Ao reconhecê-los como produtores legítimos de conhecimento, a pesquisa reafirma o valor epistemológico desses registros enquanto memórias coletivas e expressões de modos próprios de ensinar e aprender.¹⁰

O procedimento metodológico adotado envolveu leitura analítica, categorização temática e interpretação crítica dos documentos voltados aos referenciais teóricos da decolonialidade, da Educação Escolar Indígena e dos estudos críticos sobre currículo. Essa abordagem possibilitou identificar recorrências discursivas relacionadas à valorização das espiritualidades indígenas, à crítica aos modelos confessionais hegemônicos e à defesa de práticas pedagógicas interculturais, bilíngues e contextualizadas.

Conclui-se esta introdução reafirmando que a análise do currículo do Ensino Religioso nas escolas indígenas de Caucaia constituiu um exercício crítico indispensável para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a justiça epistemológica, o reconhecimento das espiritualidades indígenas e a superação das heranças coloniais ainda presentes na educação escolar indígena.

¹⁰ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**. Brasília: MEC; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2008, p.34.

2 EDUCAÇÃO, COLONIALIDADE E PODER: TENSÕES HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A educação, enquanto prática social e política, constituiu-se historicamente como um dos principais instrumentos de produção, manutenção e contestação de projetos de poder. No contexto latino-americano e, de modo particular, no Brasil os sistemas educacionais foram marcados pela lógica colonial, que formalizou hierarquias de saber, cultura, religião e humanidade.

Essas hierarquias operaram, e ainda operam, mediante a valorização de epistemologias eurocêntricas em detrimento dos saberes tradicionais e indígenas e afrodescendentes. Nesse sentido, compreendeu-se que a educação a partir de uma perspectiva crítica exigiu o diálogo com os estudos decoloniais, que questionavam as bases históricas e epistemológicas da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Assim, a decolonialidade emergiu como um campo teórico e político que buscou desestabilizar narrativas universalizantes impostas pela modernidade ocidental, propondo a valorização do conhecimento historicamente subalternizadas. No âmbito educacional, a perspectiva desafia currículos homogêneos, práticas pedagógicas excludentes e modelos de ensino que reproduzem desigualdades estruturais, a partir da decolonialidade implicou reconhecer os conflitos históricos, culturais e simbólicos que atravessaram os processos educativos, sobretudo em sociedades marcadas pela colonização e pela violência epistêmica.

Dentro desse cenário, o Ensino Religioso ocupou um lugar estratégico e, ao mesmo tempo, controverso no sistema educacional brasileiro em que historicamente esteve associado à catequese cristã e à imposição de valores religiosos eurocristãos, ademais, o componente curricular refletiu as lacunas entre laicidade, pluralismo religioso e reconhecimento da diversidade cultural. A análise do componente curricular em estudo, sob uma ótica decolonial, permitiu problematizar sua função histórica como instrumento de colonização simbólica, possibilidades de diálogo intercultural e respeito à diversidade religiosa, incluindo as espiritualidades indígenas.¹¹

A educação indígena revelou, de forma contundente, os efeitos da visão civilizatória colonial, que passou a compreender os povos originários como sujeitos a

¹¹ BRASIL, 1996, p. 34.

serem integrados à sociedade nacional por processos educativos marcados pela negação de suas línguas, cosmologias e modos de vida. Sustentada por políticas estatais e religiosas, em que a lógica civilizatória produzindo o apagamento cultural e silenciamento dos saberes indígenas. Nesse contexto, a escola foi instrumentalizada como ferramenta de assimilação, reforçando estigmas, legitimando práticas de exclusão e contribuindo para a manutenção das hierarquias coloniais do saber.

Tal projeto civilizatório alcançou contornos autoritários durante o período da Ditadura Militar no Brasil (1964–1985). Nesse período, o Estado intensificou políticas de controle sobre os povos indígenas, articulando desenvolvimento econômico, segurança nacional e repressão cultural. A educação indígena foi submetida a estratégias de homogeneização cultural, nas quais os saberes tradicionais foram deslegitimados, silenciados ou criminalizados. A repressão ocorreu tanto no plano físico e territorial como no campo simbólico e epistemológico, consolidando um modelo educacional excludente.

Diante do panorama, este capítulo analisa criticamente as relações entre decolonialidade, educação e poder no contexto brasileiro, com ênfase no Ensino Religioso e na educação indígena. Buscando evidenciar como a lógica colonial se manifestou nas práticas educativas e como a perspectiva decolonial pôde contribuir para a construção de uma educação intercultural, plural e comprometida com a justiça epistemológica.

2.1 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO INDÍGENA

A educação indígena contemporânea enfrentou o desafio de articular saberes locais em uma perspectiva crítica das estruturas históricas e culturais herdadas do colonialismo. Nesse sentido, o conceito de decolonialidade, conforme articulado por Aníbal Quijano, constituiu-se como uma ferramenta teórica para compreender e transformar a educação indígena.¹²

Quijano dialogou em suas descrições que a colonialidade do poder não limitou-se à dominação territorial, mas permeou as relações sociais, econômicas e

¹² QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **Ensaio: Revista de Ciências Sociais**, n. 25, p. 17-42, 2000, p. 28.

epistemológicas, configurando hierarquias de saberes e práticas culturais.¹³ Aplicada ao campo da educação, essa perspectiva evidencia como os currículos e as metodologias escolares estiveram historicamente orientados por padrões eurocêntricos de conhecimento, marginalizando saberes indígenas e valorizando práticas externas às comunidades.

As vozes de lideranças indígenas, como Munduruku¹⁴ Ailton Krenak¹⁵ e Davi Kopenawa¹⁶ em suas obras, reforçaram a urgência da educação decolonial na perspectiva prática e existencial. Munduruku, destacou que a escola é um instrumento de continuidade cultural, respeitando a relação dos povos com a floresta, os rios e os animais, elementos fundamentais para a transmissão de saberes ecológicos e espirituais.¹⁷

Na visão de Krenak, a educação está ligada à reconstrução da autonomia e da dignidade dos povos indígenas, resistindo à homogeneização cultural e às pressões do modelo escolar dominante, que historicamente desvalorizava e silenciava seus modos de vida e conhecimento.¹⁸

Para Krenak, o decolonialismo enfatizou a importância da memória na construção das lutas indígenas, destacando a prática ativa da sobrevivência cultural em três dimensões, a memória como prática viva, as escolas originárias como espaços de recriação e a resistência contra a aculturação. Ao valorizar e preservar as dimensões, tornou-se um espaço de afirmação e fortalecimento da identidade.¹⁹

Assim, Davi Kopenawa, complementou que a educação indígena é inseparável da proteção local e das práticas tradicionais, garantindo que os jovens compreendam sua história, responsabilidades comunitárias e a interdependência com o meio natural, pois a educação decolonial, implicou em uma reorganização

¹³ QUIJANO, 2000, p.29.

¹⁴ MUNDURUKU, Daniel. **A floresta e a escola: educação indígena no contexto amazônico**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2013, p.25.

¹⁵ KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 43.

¹⁶ KOPENAWA, Davi; ALMEIDA, Bruce Albert. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p.17.

¹⁷ MUNDURUKU, 2013, p, 29.

¹⁸ KRENAK, 2019, p. 12.

¹⁹ KRENAK, 2019, p. 15.

epistemológica que valorizou as línguas, cosmologias e sistemas de conhecimento indígenas como centrais para a construção do currículo.²⁰

Na perspectiva decolonial, ao problematizar a colonialidade do poder, do ser e do saber, exigiu-se a ruptura com estruturas epistêmicas que historicamente hierarquizaram conhecimentos. Nesse sentido, Mignolo afirmou que a decolonialidade implicou “uma desobediência epistêmica radical”²¹, para o questionamento ativo dos regimes de verdade que sustentaram a modernidade.

As mudanças metodológicas, mediadas inicialmente por políticas públicas sensíveis às demandas das comunidades, que reconheceram a educação como um direito coletivo e um instrumento de afirmação identitária, passou a ser enfatizada conforme Mota Neto, por uma educação decolonial de resistência simbólica e prática transformadora, que permitiu às comunidades disputarem legitimidade epistemológica e construir projetos educativos que respeitassem a história e saberes ancestrais.²²

Outro aspecto da decolonialidade na educação indígena foi a necessidade de romper com a lógica de hierarquização dos conhecimentos, como uma característica da colonialidade em que Quijano²³ e Maldonado Torres²⁴ concordaram que o reconhecimento da pluralidade epistemológica exigiu uma revisão crítica dos critérios de validade, autoridade e centralidade no currículo.

Nesse sentido, os saberes indígenas, antes considerados marginais ou folclóricos, passaram a ser tratados como conhecimento legítimo e contemporâneo, capaz de dialogar com o saber científico e com práticas pedagógicas inovadoras, promovendo a construção de um espaço escolar que articulasse com a resistência cultural, afirmação identitária e emancipação.

A educação decolonial reconheceu que o conhecimento teórico, prático e relacional está intrinsecamente vinculado à terra, à comunidade e à memória histórica. Nessa perspectiva, Kopenawa, enfatiza que os processos de aprendizagem devem incluir experiências de vida, práticas de sobrevivência e sabedoria ecológica,

²⁰ KOPENAWA, 2015, p.33.

²¹ MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2009, p. 47.

²² MOTA NETO, Anselmo. **Currículo e diversidade cultural**: reflexões sobre a educação indígena. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p. 24.

²³ QUIJANO, 2000, p.23.

²⁴ MALDONATO TORRES, José. **Educação, cultura e epistemologias indígenas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015, p.45

assegurando que os jovens compreendam suas responsabilidades coletivas e a importância da preservação ambiental.²⁵

Nesse sentido, o currículo decolonial torna-se um projeto integral, que articula a vida comunitária, a memória ancestral e as práticas educativas em uma lógica de autonomia cultural, de resistência, e de afirmação identitária capaz de transformar a relação entre escola, comunidade e sociedade, garantindo que os saberes indígenas sejam reconhecidos, preservados e valorizados.

Embora a noção de decolonialidade tenha sido inicialmente formulada no âmbito da crítica às estruturas globais de poder, a aplicação ao campo educacional revelou-se particularmente fecunda quando associada às experiências históricas dos povos indígenas. Neste contexto, a decolonialidade superou a crítica abstrata ao colonialismo e constituiu-se como uma prática política, pedagógica e epistemológica que questionou-se a naturalização das hierarquias de saberes impostos pelo projeto moderno-colonial.²⁶

Nesse sentido, o conceito de colonialidade do poder, formulado por Aníbal Quijano, permitiu compreender que a subalternização dos saberes indígenas não constituiu um efeito secundário da colonização, mas um de seus pilares estruturantes, ao operar classificações raciais, culturais e cognitivas dos sujeitos.

Ao instituir a supremacia do conhecimento euro centrado, a colonialidade gerou um modelo educacional que deslegitimou as epistemologias indígenas, reduzindo-as à condição de saberes tradicionais ou pré-científicos e transformando a escola em um espaço privilegiado de reprodução dessa lógica, pela imposição de currículos, línguas e métodos dissociados das realidades socioculturais das comunidades indígenas.²⁷

Assim, a decolonialidade, aplicada à educação, exigiu a inclusão de conteúdos indígenas no currículo e uma revisão dos fundamentos epistemológicos que definiram o que é conhecimento válido, quem pode produzi-lo e com quais finalidades. Complementando a perspectiva, Walter Mignolo contribuiu propondo o

²⁵ KOPENAWA, 2015, p.38.

²⁶ QUIJANO, 2005, p. 23

²⁷ QUIJANO, 2005, p. 27.

conceito de desobediência epistêmica, entendido como um movimento de ruptura com os padrões de conhecimento impostos pela modernidade colonial.²⁸

Essa abordagem dialogou diretamente com a concepção de Catherine Walsh, que compreendeu a decolonialidade como uma prática pedagógica insurgente, orientada pela interculturalidade crítica. Para a autora, a educação decolonial buscou o reconhecimento da diversidade cultural e a transformação das estruturas de poder que produziram as desigualdade e exclusão, concebendo a escola como um espaço de diálogo horizontal entre saberes, no qual as epistemologias indígenas ocuparam uma posição periférica e estruturante do processo educativo.²⁹

Dessa forma, a educação indígena decolonial distanciou-se de propostas multiculturalistas superficiais e assumiu um caráter político de resistência e reexistência. Assim, a escola passou a ser um lugar de argumentação, onde se confrontou com projetos societários distintos: de um lado, a lógica assimilacionista herdada do colonialismo; de outro, a afirmação dos modos próprios de ser, saber e viver dos povos indígenas. Essa tensão revelou que a decolonialidade não é um estado alcançado, mas um processo contínuo de enfrentamento das marcas coloniais presentes nas políticas educacionais, nas práticas pedagógicas e de avaliação.

Ao incorporar as contribuições de Quijano³⁰, Mignolo³¹ e Walsh³², a educação indígena tornou-se compreendida como um campo estratégico de reconstrução epistemológica e política. Tratando-se de um projeto que articula memória histórica, territorialidade e autonomia cultural, reconhecendo que os saberes indígenas constituem-se nos conhecimentos vivos, contemporâneos e fundamentais para a construção de alternativas ao modelo civilizatório hegemônico. Assim, a decolonialidade, longe de ser um referencial teórico, configurou-se como um horizonte ético-político capaz de redefinir a relação entre educação e conhecimento.

Ao avançar na compreensão da educação indígena a partir da perspectiva decolonial, tornou-se imprescindível reconhecer que a escola, historicamente imposta como instituição externa às comunidades, passou por um processo de ressignificação

²⁸ MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, n. 34, p. 287–324, 2008, p.13.

²⁹ WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p.34.

³⁰ QUIJANO, 2005, p.33.

³¹ MIGNOLO, 2008, p.41.

³² WALSH, 2009, p.31.

conduzido pelos próprios povos indígenas, sendo marcada por negociações políticas institucionais e estratégias de resistência frente às estruturas estatais e aos modelos educacionais hegemônicos. Assim, a decolonialidade assumiu um caráter prático, orientando ações pedagógicas que buscou romper com a lógica de tutela e com a ideia de integração forçada à sociedade nacional.

Baniwa destacou que os povos indígenas não buscaram inclusão no sistema dominante, pois sua luta é mais profunda, “não queremos apenas entrar na universidade; queremos disputar sentidos de mundo”³³, reforçando que a autoria indígena não é resistência passiva, mas produção de novos horizontes ontológicos.

A antropóloga Cunha, argumentou que os povos indígenas sempre foram produtores de conhecimento, mas suas epistemologias foram apagadas pelos processos coloniais. Em suas palavras, “o problema não é a ausência de teoria indígena; é a recusa histórica em reconhecê-la como tal”.³⁴ Assim, a leitura de autores indígenas ampliou repertórios e deslocou as fronteiras do que compreendeu-se como produção científica legítima, ao representar culturas, confrontar a colonialidade e propor outras formas de existência e conhecimento.

Desse modo, conectar decolonialidade e autoria indígena significou reconhecer que a ruptura com a colonialidade do saber se efetivou pela crítica teórica e pela emergência ativa das vozes que produziram conhecimento, reconfigurando o próprio campo acadêmico. A autoria indígena constituiu um movimento duplo, de um lado rompendo com séculos de silenciamento e de outro, inaugurando paradigmas epistêmicos que desafiaram e transformaram a própria lógica moderna de conhecimento.

Assim, a epistemologias indígenas correu o risco de apagar as diferenças internas e obscurecer o protagonismo epistêmico que os povos exerceram na construção dos projetos educativos, territoriais e políticos. Como afirmou Smith³⁵, a produção indígena constituiu um “projeto de reconquista epistemológica” em que o processo foi compreendido como situado historicamente e territorialmente.

³³ BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e desafios**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), 2019, p.23.

³⁴ CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 57.

³⁵ SMITH, 2012, p.29

No caso do povo Tapeba e Anacé, o protagonismo epistêmico se revelou em práticas que articularam memória, espiritualidade e modos próprios de organização social. Tal protagonismo não se limitou à defesa de saberes tradicionais; tratando-se de produzir a teoria a partir da própria experiência indígena, como já enfatizou Gersem Baniwa ao afirmar que os povos indígenas “não lutaram por espaço, mas por sentidos de mundo”³⁶, pois:

[o] conhecimento que herdamos dos nossos mais velhos não é apenas memória cultural; é um modo de orientar o mundo, de caminhar nele, de fazer escolhas que nos mantêm vivos. Quando esse conhecimento é desprezado, a própria possibilidade de existir se perde.³⁷

Esse entendimento dialogou diretamente com o modo como os povos compreenderam e narraram seu espaço de luta. Para a etnia Tapeba, o rio Ceará, as matas e as lagoas não são espaços naturais a serem preservados do ponto de vista ecológico, sendo lugares habitados por entidades espirituais, por memórias ancestrais e por vínculos comunitários que estruturaram sua ontologia.

Para a comunidade Anacé, o solo se configurou como espaço de mobilização política, de reafirmação identitária e de transmissão de conhecimentos comunitários que redefiniram a relação entre educação, espiritualidade e vida cotidiana. Nesse horizonte, as especificidades próprias de sua experiência territorial evidenciam que o território não é objeto; é sujeito. Não é área, é relação.³⁸

A decolonialidade, nesse sentido, só se realiza plenamente quando reconhece a existência de uma produção epistêmica que antecede e excede qualquer esforço de integração subordinada. Como enfatiza Walsh, “a interculturalidade crítica não é diálogo cordial, mas confronto com as estruturas que produziram desigualdade”.³⁹

O protagonismo epistêmico evidencia que as práticas de conhecimento têm intencionalidade política e força teórica. Não se trata de recuperar saberes passados, mas de reinterpretá-los e produzi-los continuamente. Como afirmou Cunha, “não falta teoria aos povos indígenas; falta reconhecimento da teoria que já produziram”.⁴⁰

Essa compreensão ampliou o debate sobre decolonialidade e deslocou as bases do pensamento acadêmico. A autoria indígena tornou-se reconhecida como

³⁶ BANIWA, 2019, p. 23

³⁷ KRENAK, 2019, p. 41.

³⁸ KOPENAWA, 2015, p.97.

³⁹ WALSH, 2019, p. 58.

⁴⁰ CUNHA, 2014, p. 57.

“produção de mundo, e registro cultura”⁴¹, assim, a decolonialidade encontrou exemplos de resistência, expressões concretas de produção epistêmica situada, que desafiaram a hegemonia do conhecimento moderno e construíram horizontes em que a espiritualidade e coletividade reconheceram o protagonismo, passando a reconhecê-los como teóricos, analistas, intelectuais e produtores de conhecimento com autonomia epistêmica.

A educação indígena decolonial passou, a ser concebida como um direito coletivo e diferenciado, no qual o currículo deixou de ser um instrumento de normalização cultural para tornar-se um espaço de afirmação identitária e de produção autônoma de conhecimento, implicando reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem se estenderam às práticas comunitárias, às relações intergeracionais e à vivência no torrão, pois o conhecimento, articulou-se de forma integrada, relacionando espiritualidade, trabalho, natureza, memória e organização social.

Essa decolonialidade, contudo, não está isenta de inquietude. A educação indígena decolonial enfrenta desafios estruturais, como a imposição de sistemas avaliativos padronizados, a precarização das políticas públicas e a persistência de práticas burocráticas que limitam a autonomia curricular, pois a decolonialidade ofereceu ferramentas analíticas e políticas para problematizar as contradições, evidenciando que a luta por uma educação indígena emancipatória está intrinsecamente ligada à defesa dos direitos coletivos e da autodeterminação dos povos⁴².

A perspectiva decolonial é central nesse processo, pois questionou-se a hierarquia epistemológica herdada do colonialismo e valorizada pelos saberes indígenas como centrais para a construção do currículo escolar, buscando superar a reprodução de práticas escolares exclusivamente memorísticas ou elitistas, propondo metodologias como rodas de conversa, estudos de línguas nativas, observação de rituais e aprendizagem baseada na experiência. Tais práticas promoveram a transmissão de conhecimentos religiosos e éticos e a formação de sujeitos críticos e culturalmente enraizados, capazes de dialogar com múltiplas perspectivas.⁴³

⁴¹ BANIWA, 2019, p.19.

⁴² TORRES, Nelson Maldonado. Sobre a colonialidade do ser: contribuições ao desenvolvimento de um conceito. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, p.18.

⁴³ MOTA NETO, 2016, p.45.

Assim, o Ensino Religioso, nesse contexto, passou a desempenhar um duplo papel: além de promover o conhecimento sobre diferentes tradições espirituais e contribuir para o fortalecimento da identidade cultural, estimulou a reflexão crítica acerca da história da colonização, da imposição de valores externos e da luta pela autonomia epistemológica dos povos indígenas.

Sob uma perspectiva decolonial, esse componente curricular desafia a centralidade do saber europeu ao reconhecer a legitimidade dos conhecimentos indígenas como parte constitutiva do currículo, possibilitando que práticas espirituais e éticas sejam ensinadas de forma contextualizada, situada e socialmente significativa.⁴⁴

A perspectiva decolonial, no cenário trazido por Mota Neto, questiona a hierarquia entre saberes, promovendo a pluralidade epistemológica e reconhecendo a legitimidade dos conhecimentos indígenas como constitutivos do currículo escolar, pois apesar dos avanços, desafios persistem: a falta de formação específica de professores em educação intercultural, a predominância de materiais didáticos eurocêntricos e a necessidade de políticas públicas consistentes que garantam a implementação efetiva do Ensino Religioso diferenciado nas escolas indígenas.⁴⁵

Assim, a perspectiva decolonial tornou-se o cerne na discussão sobre Educação e Ensino Religioso na atualidade. Ao questionar a centralidade do conhecimento europeu e cristão e ao valorizar saberes ancestrais, “os currículos decoloniais promoveram a diversidade epistemológica e fortaleceram a autonomia”.⁴⁶

Ademais, Mota Neto, argumentou que a educação decolonial é um instrumento de resistência cultural e política⁴⁷, permitindo que estudantes indígenas e afrodescendentes construam saberes próprios, dialogando com a ciência e com práticas pedagógicas contemporâneas, sem renunciar à identidade cultural.

Dessa forma, a perspectiva decolonial na educação evidenciou-se como um caminho fundamental para a valorização das identidades historicamente silenciadas, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas. Ao possibilitar que estudantes indígenas e afrodescendentes articulassem seus saberes tradicionais com

⁴⁴ MOTA NETO, 2016, p. 34.

⁴⁵ MOTA NETO, 2016, p. 56.

⁴⁶ FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2019, p.13.

⁴⁷ MOTA NETO, 2016, p. 62.

o conhecimento científico contemporâneo, a educação decolonial contribuiu para a construção de uma formação emancipatória, capaz de questionar estruturas hegemônicas e fortalecer a diversidade cultural no espaço escolar.

Nesse contexto, o Ensino Religioso no Brasil apresentou-se como um campo permeado por diálogos e desafios, especialmente no que se refere ao respeito à pluralidade religiosa e cultural presente na sociedade. Historicamente marcado por ideologias e por diferentes concepções pedagógicas, esse componente curricular exigiu uma abordagem que promovesse o diálogo inter-religioso, a laicidade do Estado e a valorização da diversidade, em consonância com os princípios de uma educação democrática e inclusiva.

2.2 O ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO BRASILEIRO: DIÁLOGOS E DESAFIOS

A institucionalização da educação formal no Brasil teve início em 1549, com a chegada dos jesuítas liderados por Padre Manoel da Nóbrega, cuja atuação esteve intrinsecamente vinculada ao projeto de catequização da população indígena e à consolidação do domínio colonial. Nesse contexto, o Ensino Religioso configurava-se como um eixo estruturante do processo educativo, orientado pela doutrina cristã e pela lógica evangelizadora da Companhia de Jesus.

A organização pedagógica jesuítica, baseada em métodos tradicionais e no ensino literário⁴⁸ centrado na leitura de autores clássicos europeus, que visava à instrução formal e à conformação moral, religiosa e cultural dos sujeitos aos valores da metrópole.

O modo como se deu a ocupação das terras, a distribuição do solo, a organização da estrutura social e o exercício do poder político influenciou diretamente a configuração das instituições educativas, que passaram a funcionar como espaços de difusão da cultura dominante e de silenciamento dos saberes e espiritualidades indígenas.

Nesse sentido, o Ensino Religioso, desde sua origem no Brasil, esteve vinculado aos interesses coloniais, atuando como elemento fundamental na

⁴⁸ CUNHA, Maria Isabel da. **Educação superior**: docência, inovação e investigação. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2020, p. 28.

construção de uma identidade nacional pautada pela matriz cristã europeia. Tal herança histórica deixou marcas persistentes no sistema educacional brasileiro, refletindo-se aos debates contemporâneos em torno da laicidade do Estado, do pluralismo religioso e do reconhecimento da diversidade cultural e religiosa como princípios fundamentais da educação⁴⁹, já:

[...] através da formação dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre a massa de agregados e escravos. [...] A minoria como as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos, não participavam. Destarte, a escola era frequentada somente pelos filhos homens não primogênitos [...], além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã da família e dos negócios, no futuro, era a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada.⁵⁰

A citação evidencia o caráter seletivo, elitista e funcional da educação colonial, demonstrando que a escolarização atravessada pelo Ensino Religioso era organizada para atender aos interesses da classe dominante. Ao explicitar quem tinha acesso à educação formal e com quais finalidades, o trecho contribuiu para compreender como o componente em estudo operou como mecanismo de manutenção da ordem social, econômica e religiosa, ao mesmo tempo em que “legitimava a exclusão de indígenas, escravizados, mulheres e camadas populares do acesso ao conhecimento escolarizado”.⁵¹

Esse modelo educacional, estruturado a partir da formação dos padres da Companhia de Jesus, esteve condicionado às bases socioeconômicas da sociedade colonial brasileira, marcada pela concentração de terras e poder nas mãos de uma minoria de senhores de engenho.

A educação escolarizada, permeada pelo Ensino Religioso de matriz cristã, destinava-se prioritariamente aos filhos homens da elite colonial, com exceção dos primogênitos, que eram preparados diretamente para a administração dos bens e negócios familiares. Assim, o acesso à escola era um privilégio restrito a um grupo social específico, cuja formação visava à reprodução da ordem econômica, moral e religiosa vigente.

⁴⁹ CUNHA, 2020, p. 29.

⁵⁰ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.p. 33.

⁵¹ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2017, p.35.

O Ensino Religioso assumiu uma função estratégica ao legitimar a organização social hierarquizada, difundindo valores cristãos que reforçavam a obediência, a autoridade patriarcal e a naturalização das desigualdades. Paralelamente, os povos indígenas eram submetidos a um processo sistemático de catequese e assimilação cultural.

Neste contexto, eram conduzidos aos aldeamentos, onde o ensino da língua portuguesa, da doutrina cristã e dos costumes europeus buscavam integrá-los à sociedade colonial, tal integração não se fundamentou no reconhecimento pleno de sua humanidade, mas na lógica utilitarista de incorporação desses sujeitos como força de trabalho destinada às atividades econômicas.⁵²

Nas aldeias missionárias, o ensino religioso era conduzido por métodos baseados na memorização, sem espaço para questionamentos ou interpretações autônomas. Orações, catecismos e preceitos cristãos eram ensinados de forma compulsória, e o não cumprimento das exigências resultava em punições físicas e simbólicas.⁵³ Esse modelo pedagógico refletia a herança das escolas monásticas europeias medievais, nas quais o conhecimento era transmitido de maneira vertical, reforçando a autoridade religiosa e desestimulando o pensamento crítico.

Com o objetivo de tornar efetivo o processo de catequese, os jesuítas recorreram a estratégias didáticas como autos religiosos, peças teatrais e cânticos, que buscavam facilitar a assimilação dos conteúdos cristãos. Embora as práticas incorporassem elementos lúdicos, o propósito central do conceito permanecia voltados a submissão cultural e religiosa, orientando os sujeitos à internalização dos valores cristãos europeus, em detrimento dos saberes tradicionais indígenas.⁵⁴

Outro aspecto fundamental desse processo foi a imposição da língua portuguesa como idioma oficial nas escolas destinadas aos povos indígenas. A proibição do uso das línguas originárias nos espaços formais de ensino constituiu uma estratégia de colonização linguística e cultural, que contribuiu para o enfraquecimento das identidades étnicas e dos sistemas próprios de conhecimento.⁵⁵

⁵² BRANDÃO, 2017, p.38.

⁵³ KRENAK, 2019, p.31.

⁵⁴ MIGNOLO, 2008, p.27.

⁵⁵ TORRES, 2007, p. 21.

Ao defenderem que o domínio da língua do colonizador possibilitaria uma integração social, os jesuítas reforçaram a lógica assimilacionista do Ensino Religioso colonial, segundo a qual aprender significava abandonar referências culturais próprias para adotar os padrões impostos pela metrópole.

O modelo de Ensino Religioso implementado no Brasil colonial foi notoriamente influenciado pela tradição educacional da Europa medieval, pois o latim ocupava posição central como língua do saber religioso e acadêmico, enquanto as línguas vernáculas eram sistematicamente desvalorizadas. Essa lógica foi transposta para o contexto colonial brasileiro pela imposição da língua portuguesa como idioma obrigatório nos espaços escolares, reforçando a concepção de que o domínio da língua do colonizador constituía um requisito para a inserção social e para a assimilação dos valores cristãos europeus, operando como instrumento de controle.⁵⁶

Ao longo da história, essa dinâmica evidenciou que a educação e o Ensino Religioso foram campos de contestações entre imposição cultural e autonomia dos povos originários. A religião exerceu influência na conformação dos objetivos educacionais, moldando-os de acordo com os interesses da Igreja Católica em cada período histórico da educação ocidental.

Assim, o monopólio educacional exercido pela instituição eclesiástica permitiu que as escolas e universidades funcionassem como espaços de reprodução da fé católica, orientados pela obediência à doutrina e pelo ensino da teologia como núcleo do saber legitimado.⁵⁷ Como afirmam os registros históricos, a educação religiosa estava voltada a manter firmes as Escrituras Sagradas e tornar conhecidas as doutrinas da Igreja, compreendendo o ensino como um processo de formação e de serviço, em que:

Essa concepção reforçou o entendimento de que o Ensino Religioso não se restringia a um conteúdo curricular específico, mas constituía o eixo organizador da educação, definindo métodos, finalidades e critérios de validade do conhecimento. Em contraposição a esse legado histórico, os movimentos contemporâneos em defesa de uma educação indígena diferenciada que buscava resgatar tradições linguísticas, pedagógicas e espirituais, articulando ancestralidade e práticas educativas próprias como forma de enfrentamento às

⁵⁶ TORRES, 2007, p. 23.

⁵⁷ MUNDURUKU, 2012, p. 38.

heranças coloniais ainda presentes no sistema educacional brasileiro.⁵⁸

Diante da centralidade do Ensino Religioso no projeto educacional jesuítico, os esforços empreendidos pela Companhia de Jesus enfrentaram limites estruturais, sobretudo nas regiões afastadas dos centros urbanos e administrativos da colônia. A precariedade das condições materiais, a escassez de escolas e a dificuldade de acesso contribuíram para restringir a educação formal a parcelas específicas da população, realidade que, em diferentes formas, manteve-se como um traço persistente da história educacional brasileira.

Ainda assim, o Ensino Religioso permaneceu como elemento organizador da escolarização, orientando práticas pedagógicas voltadas à catequese, à moral cristã e à conformação cultural dos sujeitos ao modelo colonial.⁵⁹ Esse cenário sofreu uma inflexão decisiva em 1759, com a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses por determinação do Marquês de Pombal. A medida desencadeou uma crise no sistema educacional colonial, uma vez que a Companhia de Jesus era a principal responsável pela organização do ensino.

As reformas pombalinas buscaram centralizar o controle da educação sob a autoridade do Estado português em promover uma relativa secularização do ensino, ainda que o Ensino Religioso não tenha sido completamente eliminado. Nesse período, foram criadas as escolas régias e reorganizados os seminários, com currículos voltados à formação de administradores e ao atendimento das demandas burocráticas da colônia, reduzindo o protagonismo direto da Igreja, mas mantendo a influência moral e religiosa na formação dos sujeitos⁶⁰.

Com a Independência do Brasil, em 1822, iniciou-se um novo momento na organização da educação nacional, marcado por tentativas de expansão do ensino e pela estruturação de um sistema educacional próprio.⁶¹ Foram criadas escolas primárias, secundárias e, posteriormente, instituições de ensino superior, ainda que o acesso continuasse restrito às camadas mais abastadas da sociedade.

⁵⁸ LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Tradução de Teresa Coelho. Lisboa: Edições 70, 1956, p.28.

⁵⁹ KOPENAWA, 2015, p.41.

⁶⁰ TORRES, 2007, p.12

⁶¹ QUIJANO, 2005, p. 53.

Nesse contexto, Krenak afirmou que o Ensino Religioso manteve sua presença nas instituições escolares, refletindo a estreita relação entre Estado e Igreja no período imperial e contribuindo para a formação moral e cívica dos cidadãos, em consonância com o projeto de construção da identidade nacional.⁶²

Durante o século XIX e início do século XX, os modelos educacionais adotados no Brasil seguiram referências europeias, de Portugal e da França, tanto nos conteúdos quanto nos métodos de ensino. Essa influência resultou em práticas pedagógicas marcadas pela memorização, pela transmissão vertical do conhecimento e pela ausência de questionamento crítico, características que refletiam-se no Ensino Religioso, orientado por uma abordagem doutrinária e normativa, reforçando a função da educação como instrumento de manutenção da ordem social, voltada à formação de sujeitos obedientes do que à construção de uma consciência crítica.⁶³

Apesar das transformações ao longo dos séculos, a influência da religião na educação não desapareceu completamente. Como observa Pelikan, as escolas confessionais continuaram a oferecer uma educação primando a qualidade, conciliando a religiosidade com o conhecimento científico, transmitindo princípios éticos e morais e reforçando valores como obediência, disciplina e solidariedade. Esse modelo, embora restrito historicamente a determinadas classes, evidenciou a persistência do papel formativo do Ensino Religioso nas instituições escolares.⁶⁴

Com a expansão da educação pública e o avanço da laicidade, consolidou-se a separação entre religião e Estado, promovendo a neutralidade das instituições educacionais em relação às crenças individuais e garantindo a liberdade de pensamento. Nesse contexto, o Ensino Religioso passou a ser repensado, articulando o respeito à diversidade religiosa, incentivando a tolerância, a construção da paz e a valorização da cultura histórica e social. Assim, o currículo escolar buscou integrar princípios morais e éticos de forma plural, estimulando o senso crítico, a responsabilidade social e o desenvolvimento integral do aluno.⁶⁵

Neste viés, o acesso ao conhecimento permaneceu historicamente desigual, limitado em muitos momentos às elites e às classes dominantes, pois o Ensino

⁶² KRENAK, 2019, p.27.

⁶³ MUNDURUKU, 2012, p. 21.

⁶⁴ PELIKAN, Jaroslav. **The Vindication of Tradition**. New Haven & London: Yale University Press, 1984, p.68.

⁶⁵ KOPENAWA, 2015, p. 34.

Religioso, como componente curricular, esteve inserido nesse panorama, tanto como instrumento de transmissão de valores e doutrinação quanto como espaço de reflexão ética e cultural.⁶⁶ Nos dias atuais, a educação refletiu um esforço para conciliar pluralidade religiosa, igualdade de oportunidades e respeito à diversidade cultural, resgatando práticas pedagógicas inclusivas e consolidando um legado que busca equilibrar fé, ética e cidadania.

A educação contemporânea no Brasil incluiu o Ensino Religioso, passando por transformações ao longo do século XX e XXI, influenciadas por movimentos sociais, avanços democráticos, políticas públicas de inclusão e pela perspectiva de direitos humanos. Diferente dos modelos elitistas e centralizados do período colonial e imperial, o ensino atual busca integrar a diversidade cultural, étnica, linguística e religiosa presente no país, reconhecendo o pluralismo como um elemento central para a formação cidadã.⁶⁷

O Ensino Religioso, na contemporaneidade, está formalmente presente na Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996)⁶⁸, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino nas escolas públicas, mas de forma não confessional, respeitando a liberdade religiosa e a diversidade cultural.

Essa legislação reconheceu que a disciplina promoveu o conhecimento crítico das diferentes tradições religiosas, além de favorecer o diálogo inter-religioso e a compreensão das manifestações culturais, sem qualquer forma de doutrinação ou proselitismo. Nesse sentido, o ensino religioso atual procura superar a lógica de imposição que marcou os períodos colonial e imperial, abrindo espaço para uma abordagem reflexiva e inclusiva.

Em um país marcado pela diversidade religiosa, a Constituição Federal de 1988, garantiu o respeito a todas as crenças, e a LDBEN nº 9394/96 estabeleceu a parte integrante da formação básica do cidadão, quanto a aplicação da diretriz em escolas indígenas exigindo as especificidades culturais e religiosas dos povos

⁶⁶ MOTA NETO, 2016, p. 42.

⁶⁷ KRENAK, 2019, p. 46.

⁶⁸ BRASIL, 1996, p. 33.

originários, o que se complementou com a BNCC⁶⁹, que abordou questões para a integração curricular da educação indígena.

Assim, o Ensino Religioso atual, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996, Art. 33)⁷⁰, estabelecendo a oferta nas escolas públicas de forma respeitosa, plural promovendo a liberdade de crença e a valorização das manifestações religiosas presentes na sociedade brasileira.

Deste modo, a conceituação de que os instrumentos internacionais de proteção, como a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas⁷¹, passaram a reconhecer a educação como um direito fundamental dos povos, assegurando-lhes a autonomia para estabelecer e controlar os próprios sistemas e instituições educacionais, fortaleceram o respeito às identidades culturais e à diversidade, promovendo a revitalização e transmissão, às futuras gerações, de línguas, tradições orais, filosofias, sistemas de escrita e produções literárias, em consonância com os modos próprios de ensinar e aprender, livres de qualquer forma de discriminação.

Na perspectiva brasileira, enfatizou-se que um dos desafios centrais da educação no século XXI, que consistiu-se em garantir que as instituições educacionais se firmassem como espaços de diálogo intercultural, orientados pelo respeito às diferentes tradições religiosas, sem a prática do proselitismo ou da doutrinação. Essa proposta fundamentou-se nos princípios da interculturalidade crítica, diante dos processos de construção das identidades e de fortalecimento da memória coletiva⁷².

Para as comunidades indígenas, o Ensino Religioso passou a ser interpretado de forma contextualizada, considerando a cosmovisão integrada à natureza e à memória coletiva, onde espiritualidade e práticas cotidianas estão inseparavelmente ligadas.⁷³ Nesse sentido a educação favorece a autonomia cultural, a preservação das línguas e o fortalecimento das tradições, permitindo que os jovens compreendam os

⁶⁹ BRASIL. Ministério da Educação. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018.

⁷⁰ BRASIL, 1996, p. 21.

⁷¹ O artigo 14, da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas afirmou o direito dos povos indígenas à educação própria, garantindo estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educacionais, de acordo com suas tradições culturais, línguas, métodos de ensino e sistemas de conhecimento, assegurando o acesso, sem discriminação, a todos os níveis e formas de educação oferecidos pelo Estado.

⁷² ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2021, p. 123

⁷³ KOPENAWA, 2015, p.51.

valores de solidariedade, respeito aos ancestrais e interdependência com o meio ambiente.⁷⁴

Com isso, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas⁷⁵, estabelece que a educação respeite a identidade da língua, valores e espiritualidade dos povos, pois o Ensino Religioso, torna-se um instrumento de afirmação identitária, quando mediado de forma participativa, envolvendo lideranças locais e conhecedores tradicionais, garantindo que os conteúdos reflitam as experiências vividas e valorizem o patrimônio cultural e espiritual próprio.

O Ensino Religioso contemporâneo no contexto indígena tem buscado incorporar práticas interativas e interculturais, como rodas de conversa, relatos orais, observação de rituais, aprendizados sobre medicina tradicional, canto e dança ritualística, respeitando os saberes transmitidos por pajés e anciãos. Essa abordagem permitiu articular conhecimentos científicos e tradicionais, valorizando a epistemologia indígena e evitando a imposição de conteúdos estranhos à realidade cultural dos alunos.⁷⁶

2.3 A VISÃO CIVILIZATÓRIA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA COLONIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

O período colonial e imperial no Brasil foi marcado por transformações sociais, econômicas e culturais, que moldaram a identidade do país, sendo a educação conduzida por objetivos distintos ao longo dos séculos XVI a XIX. O ensino era baseado nos princípios da Igreja Católica e se concentrava na leitura, escrita, doutrina cristã e latim. A forma como os povos indígenas foram educados nesse período, refletiu as relações de poder e concepções de mundo predominantes em cada época.

As escolas seguiam os preceitos da religião católica que se concentravam nas cidades e ofereciam um ensino voltado a formação de futuros administradores coloniais e religiosos. Ensinavam doutrinas, moral e bons costumes, visando formar cidadãos leais à Coroa Portuguesa e à Igreja Católica, sendo os jesuítas os primeiros

⁷⁴ KRENAK, 2019, p. 63.

⁷⁵ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Nova Iorque: ONU, 2007. Disponível em: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em: 19 jan. 2026, p. 34.

⁷⁶ MUNDURUKU, 2012, p. 65.

educadores a atuarem em larga escala no Brasil colonial, “a missão era catequizar os indígenas e os colonos, difundindo a fé católica estabelecendo escolas e missões em diferentes regiões do país”⁷⁷, em que:

[a] presença do Estado e das missões religiosas funcionou como um mecanismo de segregação, limitando a autonomia dos indígenas e perpetuando a dependência. [...] A situação agravou-se ao longo do tempo, com as comunidades lutando pela demarcação dos territórios.⁷⁸

Durante o período colonial, a educação destinada aos povos indígenas esteve profundamente atravessada pela lógica civilizatória europeia, orientada por concepções hierárquicas de humanidade, cultura e conhecimento. A catequese foi concebida como a principal, e muitas vezes a única, forma legítima de educação, desconsiderando os sistemas próprios de transmissão de saberes que já existiam entre os povos originários, vinculados à espiritualidade, à oralidade, ao território e à relação com a natureza.

Os jesuítas foram os principais responsáveis pela organização do sistema educacional no Brasil, com a criação de colégios e seminários voltados à instrução das elites coloniais. O modelo educacional jesuítico, estruturado pela *Ratio Studiorum*⁷⁹, enfatizava o ensino das humanidades, filosofia e teologia, com forte presença do Ensino Religioso, voltado à catequese e à assimilação cultural europeia. Esse sistema refletia a hierarquia social da época, mantendo a educação como privilégio de uma minoria e excluindo grande parte da população, como indígenas, afrodescendentes e camadas populares.⁸⁰

Nesse contexto, a atuação da Igreja Católica, especialmente pela disseminação da Companhia de Jesus, estruturou práticas educativas voltadas à domesticação e à assimilação cultural dos indígenas. Conforme descreve Kopenawa, a educação formal entre os séculos XVI e XVIII esteve subordinada a uma lógica hierárquica e excludente, em que o Ensino Religioso assumiu função central como instrumento de catequese, controle moral e incorporação dos indígenas à ordem

⁷⁷ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017, p. 56

⁷⁸ RIBEIRO, 1970, p.73.

⁷⁹ Ratio Studiorum denomina-se como a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, o que explicita de forma clara as modalidades curriculares para a admissão dos processos e do acompanhamento de programas e métodos para a promoção dos estudantes.

⁸⁰ SKUTNABB-KANGAS, 2000, p. 48.

colonial. Tal integração não se fundamentava no reconhecimento pleno da humanidade, mas na adequação desses sujeitos às necessidades econômicas e produtivas do sistema colonial.⁸¹

O teórico Gruzinski argumentou que a catequese imposta pelos missionários e jesuítas representava uma forma de doutrinação. A língua portuguesa era ensinada como comunicação em um instrumento de aculturação, que restringia a visão civilizatória e silenciava os saberes populares e tradicionais.⁸² A imposição resultou em um apagamento das origens culturais dos povos indígenas, tornando difícil a preservação das identidades.

Na economia colonial, os missionários ensinaram técnicas agrícolas e artesanais europeias, transformando os indígenas em trabalhadores úteis para a produção de bens e serviços necessários à economia colonial, visando efetivar a mão de obra domesticada, alinhando os indígenas aos interesses dos colonizadores. Muitos resistiram à aculturação, recusando-se a frequentar as escolas missionárias e preservando as línguas, as tradições e os costumes. Apesar da violência civilizatória, continuaram a realizar rituais e celebrações clandestinas, mantendo viva a cultura e identidade⁸³, além disso:

[os] indígenas enfrentaram confrontos diretos, desenvolvendo múltiplas práticas e estratégias que variavam desde a manutenção das culturas e cosmologias até adaptações e negociações, observava-se que as comunidades indígenas demonstraram uma reinterpretação dos elementos dominantes, criando espaços e formas étnicas de sobrevivência singulares.⁸⁴

Nesse período buscava-se domesticar os povos indígenas e integrá-los à economia colonial eurocêntrica, desconsiderando as configurações culturais dos povos originários e promovendo a desvalorização das culturas, impondo os valores europeus e perpetuando um modelo etnocêntrico, pois os europeus viam outras culturas como atrasadas, e os indígenas eram frequentemente rotulados como selvagens que precisavam ser civilizados, assim, a perspectiva orientou a catequização, que era considerada a única forma de educação disponível.

⁸¹ KOPENAWA, 2015, p.56.

⁸² GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.33.

⁸³ MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 69.

⁸⁴ CUNHA, 2020, p.28.

Ao longo do período colonial, consolidou-se um modelo educacional fortemente eurocêntrico, no qual continuou a desempenhar papel relevante na transmissão de valores e normas sociais, agora articulado às necessidades do Estado e à manutenção da ordem social. A educação permanecia excludente⁸⁵, destinada majoritariamente às elites, enquanto indígenas, pessoas escravizadas e camadas populares permaneciam à margem do sistema escolar. Assim, o ensino configurava-se como um mecanismo de distinção social e de reprodução das desigualdades.

Nesse sentido, a educação no Brasil colonial herdou características marcantes do modelo medieval europeu, como a centralização da autoridade eclesiástica, o caráter elitista da educação e a adoção de métodos pedagógicos autoritários. A escola, sob domínio da Igreja Católica, tinha como função primordial a transmissão da doutrina cristã e a formação de sujeitos obedientes aos preceitos religiosos e à ordem social vigente.

Contudo, esse processo não ocorreu sem resistência, uma vez que os povos indígenas e outros grupos subalternizados desenvolveram estratégias de preservação de seus saberes, línguas e práticas espirituais, muitas vezes, mantidos de forma clandestina ou adaptados às exigências do sistema colonial.⁸⁶

Ademais, a educação no Brasil, desde o período colonial, esteve marcada pela exclusão social e cultural dos povos indígenas, refletindo uma lógica elitista e eurocêntrica. O ensino religioso, central na educação jesuítica, foi um dos principais instrumentos de dominação cultural, voltado à catequese e à assimilação da fé cristã, desvalorizando os saberes tradicionais e as línguas nativas.⁸⁷ A imposição da língua portuguesa e a marginalização das línguas indígenas reforçaram a hierarquia social, limitando o acesso à educação e à participação plena na sociedade.⁸⁸

Neste ínterim, compreendeu-se que a política linguística colonial e o caráter elitista do ensino impediam que grande parte da população indígena e afro-brasileira usufrísse de uma educação que considerasse as tradições, como forma de resistência, os povos originários mantiveram a oralidade da prática ritualística e da transmissão comunitária, suas línguas e saberes ancestrais, resistindo à tentativa de

⁸⁵ WALSH, 2009, p. 32.

⁸⁶ WALSH, 2009, p.39.

⁸⁷ BOURDIEU, 1977, p. 32.

⁸⁸ CALVET, 2007, p.40.

homogeneização cultural. Movimentos recentes de educação indígena buscaram recuperar os conhecimentos, promovendo currículos bilíngues e interculturais, em consonância com os princípios de autonomia cultural e decolonialidade.⁸⁹

Durante o período imperial, a educação brasileira manteve características marcadamente elitistas e centralizadoras. Colégios e instituições de ensino superior permaneciam restritos às classes dominantes, atendendo prioritariamente aos interesses da aristocracia rural e da burguesia urbana. Embora, ao longo do século XIX, tenham surgido movimentos que passaram a defender a educação pública como direito de todos os cidadãos, sua efetivação ocorreu de forma lenta, desigual e excludente⁹⁰, não contemplando as populações indígenas e afro-brasileiras nem reconhecendo seus saberes, línguas e tradições culturais.

Já no período republicano, a política indigenista consolidou projetos de integração que, embora apresentassem um discurso de inclusão, mantinham a lógica assimilacionista presente desde os primórdios da formação do Estado nacional. A criação dos aldeamentos e das ações educativas revelou-se um processo complexo, marcado por tensões entre controle estatal e resistência indígena.⁹¹ Nesse cenário, a educação foi frequentemente utilizada como instrumento de assimilação cultural, ao mesmo tempo em que os povos originários transformaram esses espaços em territórios de luta, reafirmação identitária e preservação cultural.

É nesse horizonte que a autoria indígena emerge como prática de desobediência epistemológica, deslocando os povos indígenas da posição histórica de objeto de estudo para a condição de sujeitos produtores de teoria, crítica e narrativa. Como sintetiza Smith, a pesquisa e a escrita indígenas constituem um verdadeiro “projeto de reconquista epistemológica”, em que narrar a própria história torna-se um ato político de retomada da voz, de afirmação identitária e de enfrentamento às hierarquias coloniais do saber⁹², pois:

[a] escrita, para as comunidades indígenas, foi historicamente um instrumento de controle colonial, pois recuperá-la significou transformar a ferramenta em meio de reinscrever as memórias,

⁸⁹ SKUTNABB-KANGAS, 2000, p.27.

⁹⁰ CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 172.

⁹¹ CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974, p.47.

⁹² SMITH, 2012, p. 29.

cosmologias e modos próprios de interpretar o mundo. Escrever é, portanto, um ato profundamente político e de sobrevivência.⁹³

Historicamente utilizada como instrumento de controle e assimilação colonial, a escrita, ao ser apropriada pelos indígenas, passou a assumir um sentido de resistência e reinserção da memória coletiva, convertendo-se em meio de afirmação política, cultural e existencial. Ao registrar cosmologias, narrativas ancestrais e modos próprios de interpretar o mundo, a escrita rompeu com a lógica colonial que hierarquizou saberes e silenciou epistemologias originárias.

A resistência memorialística enfrentou desafios como a escassez de materiais e de recursos simbólicos, o que contribuiu para a produção de estigmas sobre as tradições, frequentemente colocadas em oposição às narrativas modernas. Esse processo operou uma inversão da memória, reproduzindo um recorte temporal que remete ao período colonial, quando as expressões culturais indígenas eram associadas ao atraso. Em contraposição, no presente, a memória transforma-se em uma tecnologia em expansão, capaz de fortalecer as identidades culturais e de sustentar processos de afirmação política e simbólica.

Nesse contexto, ao transformar a memória em uma tecnologia de afirmação cultural e política, a escrita indígena contemporânea preserva as narrativas silenciadas e confronta a colonialidade do ser, reafirmando outras formas de existência, de conhecimento e de relação com o mundo natural. Essa ressignificação dialogou com as críticas de Krenak ao racionalismo moderno, que fragmenta a relação entre humanidade e natureza ao estabelecer separações artificiais entre o ser humano e a terra.⁹⁴ Tal racionalidade, que orientou Kopenawa em *A queda do céu*, sustenta práticas destrutivas ao ignorar a escuta da floresta como entidade viva, pensante e relacional.⁹⁵

A diversidade cultural e linguística entre os povos indígenas desconsiderava as políticas implementadas durante a República indianista, que buscava uma homogeneização cultural em nome da integralidade nacional, impondo um único modelo a ser seguido, criando um caminho civilizatório que marginalizava as culturas nativas.⁹⁶

⁹³ SMITH, 2012, p. 36

⁹⁴ KRENAK, 2019, p.10.

⁹⁵ KOPENAWA, 2015, p.25.

⁹⁶ RIBEIRO, 1970, p.17.

Para tanto, os modelos teóricos e as explicitações tornaram-se construídas dentro de uma dinâmica da etnicidade que ilustrou a identidade indígena, abordando questões que reafirmaram a necessidade de resgatar elementos culturais que precisavam ser lapidados. Esse fenômeno dinâmico e reconfigurado foi respaldado pelas novas realidades, afirmando a existência e a autonomia cultural dos povos indígenas. Assim, a educação dos povos originários teve como espaço a resistência e afirmação, contribuindo para a construção de uma sociedade, onde a diversidade cultural passou a ser respeitada e celebrada.⁹⁷

Essa etnicidade é um conceito dinâmico que se desenvolveu a partir de laços primordiais, como os vínculos sanguíneos, que sustentaram a língua e a religião dos povos indígenas. Os elementos foram vistos como naturais e fundamentais para a definição de identidades, consideradas imutáveis e ligadas ao nascimento, porém criticadas por ignorar a evolução das raízes históricas e as transformações que ocorreram ao longo do tempo.⁹⁸ Para Lira, as identidades étnicas são mutáveis e construídas historicamente, dentro das interações sociais e políticas que moldaram as relações.⁹⁹

Assim, a formação indígena envolveu resistência e negociação, criando um pertencimento que ao mesmo tempo tornou-se singular e coletivo. A perspectiva crítica apontou que o modelo de educação para os povos tradicionais negligenciou as forças e os laços culturais enraizados nas histórias.

Nesse diálogo, Barth argumentou que a etnicidade foi definida pelas interações que nortearam os conflitos, em relação à terra, e as características não contemplando adequadamente os ambientes urbanos. Aprimorando a noção de hibridismo ou mestiçagem cultural, exigindo transformações contínuas e rejeitando visões puristas de processos interculturais, combinando diferentes origens e tradições das culturas afro-indígenas, embora críticos vejam o hibridismo como uma diluição das identidades e reivindicações políticas.¹⁰⁰

⁹⁷ KOPENAWA, 2015, p.47.

⁹⁸ MOTA NETO, 2016, p.39.

⁹⁹ LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p. 27.

¹⁰⁰ BARTH, Fredrik (Ed.). **Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference**. Boston: Little, Brown and Company, 1969, p. 12.

Desse modo, a visão civilizatória que orientou a educação indígena no período colonial consolidou-se como um projeto pedagógico de dominação, fundado na negação das epistemologias indígenas e na imposição de valores eurocêntricos, religiosos e culturais. Ao longo do tempo, tais concepções estruturaram práticas educativas assimilacionistas e produziram imaginários que associavam os povos indígenas ao atraso e à necessidade de tutela. Essa herança colonial não se dissolveu com as transformações políticas posteriores, mas foi reelaborada e intensificada em distintos contextos históricos.

É nesse sentido que, Krenak, fundamenta compreender como as concepções civilizatórias reaparecem de forma sistematizada durante o período da Ditadura Militar, quando práticas repressivas e políticas assimilacionistas foram retomadas e aprofundadas¹⁰¹, impactando diretamente os povos indígenas e prolongando seus efeitos nas relações entre o Estado e a diversidade cultural.

2.3.1 Visão civilizatória no contexto da Ditadura Militar: Repressão e o Silenciamento dos saberes indígenas

Entre 1964 e 1985, com a instauração da Ditadura Militar no Brasil, a educação passou a ser instrumentalizada como mecanismo de controle político e social, configurando um dos períodos mais críticos para os povos indígenas. Nesse contexto autoritário, as políticas educacionais foram orientadas por uma ideologia de segurança nacional que buscava silenciar vozes dissidentes e promover a homogeneização cultural.

A educação indígena foi submetida a projetos assimilacionistas que desconsideravam as especificidades culturais, linguísticas e territoriais dos povos originários, incluindo as comunidades Tapeba e Anacé, limitando sua organização, mobilização e autonomia.

Sob rígido controle ideológico, as escolas tornaram-se espaços de doutrinação, nos quais o currículo era censurado e moldado para atender aos interesses do regime. As manifestações culturais indígenas foram reprimidas, e o acesso a uma educação que valorizasse os saberes ancestrais foi severamente

¹⁰¹ KRENAK, 2019, p.43

restringido. Esse cenário foi marcado pela intensificação da violência institucional, pela perseguição de lideranças indígenas e pela imposição de um modelo educativo que priorizou a uniformidade e o controle em detrimento da diversidade cultural. Os impactos desse período reverberaram na educação dos povos Tapeba e Anacé, evidenciando como o sistema educacional foi utilizado como instrumento de dominação e negação de direitos.

Cunha destacou a criação¹⁰² do reformatório Krenak¹⁰³, e o autor Krenak, reportou sobre o isolamento dos aldeamentos, sendo utilizados como objeto de punição e controle, desvalorizando as culturas e impondo obstáculos ao desenvolvimento e à segurança nacional.¹⁰⁴ Assim, a repressão se traduziu na proibição de costumes e tradições, resultando no apagamento cultural de muitos povos.

Apesar da opressão, a criação de organizações indígenas¹⁰⁵, como a União das Nações Indígenas (UNI)¹⁰⁶, representou um marco na luta pela demarcação de terras e pela autonomia. A violência e a destruição de aldeias indígenas, motivadas por conflitos territoriais, interromperam a vida comunitária e os espaços de aprendizado tradicionais. Mesmo diante da repressão, os povos indígenas resistiram à ação civilizatória imposta, mantendo as lutas e identidades como forma de garantir “a afirmação da resistência e a busca por autonomia em uma conjuntura de negação”.¹⁰⁷

Diante do cenário, percebeu-se que as alterações em torno da autonomia indígena e do reconhecimento territorial configurou-se como processos contínuos de resistência e afirmação de direitos. Essas mobilizações revelaram a busca pela posse

¹⁰² CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.45.

¹⁰³ O Reformatório Krenak foi criado em 1969, foi um dos estabelecimentos que buscou atender às demandas educacionais da comunidade indígena, localizada em Minas Gerais, Brasil. O reformatório foi parte ampla de políticas educacionais e sociais voltadas para os povos indígenas durante o período da Ditadura Militar no Brasil.

¹⁰⁴ KRENAK, 2019, p.46.

¹⁰⁵ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

¹⁰⁶ UNI- União das Nações Indígenas garante o usufruto exclusivo dos territórios tradicionais em ocupação definindo a prática de uso e costumes. Conforme descrição do Art.231 que informa que a União instituída como instância privilegiada norteia as relações entre os índios e a sociedade nacional.

¹⁰⁷ CLASTRES, 1974, p.76

da terra e a reivindicação por políticas públicas que respeitassem as especificidades culturais, sociais e históricas dos povos originários, consolidando avanços importantes da cultura dos povos originários (RIBEIRO, 1970)¹⁰⁸.

A destruição de aldeias comprometeu a transmissão de saberes ancestrais que resultou na perda de lideranças e nas continuidades das práticas educativas. Como dialogou com a antropóloga Cunha, ao informar que "a destruição de espaços sagrados e locais de rituais interromperam a transmissão de saberes ancestrais e comprometeram as tradições".¹⁰⁹

A perseguição e o assassinato de lideranças indígenas representaram outro golpe para a organização comunitária, afetando diretamente a continuidade das práticas educativas tradicionais. Acelerou a ausência de figuras chave na transmissão de conhecimentos resultando em traumas e impactos no processo educativo, em que:

Apesar da violência e da destruição, o medo e a insegurança afetaram a frequência de crianças e jovens nas atividades educativas, criando lacunas no aprendizado e na participação em atividades que preservassem os conhecimentos tradicionais. [...] A memória se revela como um instrumento de resistência, permitindo que as culturas e identidades sejam vivenciadas diante das lutas pela preservação das tradições, pois a memória é um ato de resistência que mantém viva a celebração e os rituais, além de garantir a produção de materiais didáticos bilíngues que fortaleçam a cultura.¹¹⁰

Com o enfraquecimento dos processos educativos formais e comunitários, decorrente de contextos de violência e instabilidade social, produziu impactos na continuidade dos modos próprios de aprendizagem dos povos indígenas. Mais do que a interrupção da escolarização, tais contextos afetaram dinâmicas coletivas fundamentais à produção e circulação dos saberes, vinculados à oralidade, à experiência territorial e às práticas rituais.

Como apontado por Mignolo, a colonialidade do poder opera pela desarticulação dos tempos e espaços de transmissão do conhecimento, deslocando a memória de seu caráter vivo e coletivo para formas hierarquizadas e excludentes.¹¹¹ Diante desse cenário, a memória emergiu como um campo estratégico

¹⁰⁸ RIBEIRO, 1970, p.77.

¹⁰⁹ CUNHA, 1986, p. 78.

¹¹⁰ KRENAK, 2019, p.34.

¹¹¹ MIGNOLO, 2013, p.28.

de resistência, na medida em que se constitui como lembrança do passado e como prática ativa no presente.

Autores da antropologia da memória e das pedagogias decoloniais destacaram que o corpo e a linguagem funcionam como suportes fundamentais da produção memorial em contextos de negação histórica e cultural.¹¹² Assim, a reafirmação da memória como prática viva possibilitou a reconstrução de vínculos comunitários, a revalorização das identidades indígenas e a criação de alternativas pedagógicas que desafiam modelos educacionais homogeneizantes.¹¹³

As dimensões da memória como resistência, conforme analisadas por Krenak, evidenciam a importância de reconhecer e valorizar os saberes e as práticas culturais dos povos originários, como as etnias Tapeba e Anacé. Nesse horizonte, a educação indígena configura-se como um espaço de fortalecimento identitário, de promoção de diálogos interculturais e de enfrentamento às forças históricas que buscaram silenciar e apagar essas culturas. Tal perspectiva contribui para o enriquecimento do ambiente educacional e para a construção de uma sociedade plural, fundada no respeito à diversidade.¹¹⁴

A memória cultural dos povos indígenas manifesta-se por rituais, das práticas comunitárias e dos saberes transmitidos oralmente, configurando-se como um elemento central nas perspectivas descolonizadoras da educação. Ao desafiar as concepções ocidentais que historicamente privilegiaram registros documentais como eixo exclusivo da narrativa histórica, essa memória afirma-se como prática viva, dinâmica e relacional, distanciando-se da noção de objeto meramente arquivístico.

Os modos próprios de produção do conhecimento e de organização dos conteúdos tradicionais reativam e atualizam essa memória no espaço educativo. Nesse processo, a elaboração de materiais bilíngues, ao contestar a hegemonia da língua portuguesa nas escolas indígenas, evidencia a educação e os pertencimentos como práticas de (re)existência.

¹¹² PACHECO, 2016, p.32.

¹¹³ WALSH, 2019, p.29.

¹¹⁴ KRENAK, 2019, p. 37-40

Tal movimento tensiona os modelos pedagógicos convencionais¹¹⁵ expressos nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP)¹¹⁶, ao reivindicar propostas educativas alinhadas à autonomia cultural, linguística e epistemológica dos povos originários. Nesse sentido, ao tensionar os modelos pedagógicos convencionais expressos nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), a educação indígena evidencia que as fragilidades educacionais não podem ser compreendidas de forma isolada, mas como parte de um processo histórico mais amplo de violências, silenciamentos e negação de direitos.

O Quadro 1 apresenta um panorama comparativo das dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas em três períodos distintos, a Idade Média (séculos V a XV), a Ditadura Militar (1964–1985) e o período posterior à homologação da Constituição Federal de 1988 e das legislações protetivas vigentes no estado do Ceará, permitindo compreender tanto a evolução das políticas quanto a permanência de vulnerabilidades estruturais.

Quadro 1: Situações Indígenas nos Períodos Idade Média, Ditadura Militar e Leis protetivas

Período	Dificuldades Enfrentadas	Contexto Histórico
Idade Média (séc. V-XV)	Escravidão e conversão forçada por colonizadores europeus. Perda territorial devido à expansão colonial. Doenças trazidas pelos europeus (varíola, gripe), causando dizimações. Destruição de culturas e línguas por imposição religiosa (catequese).	Período de colonização e imposição do modelo europeu, com justificativas religiosas e missões jesuíticas.
Ditadura Militar (1964-1985)	Violência e expulsões em nome do progresso estradas, hidrelétricas. Perseguição a lideranças indígenas que resistiam. Política assimilacionista: negação de identidades indígenas. Terra demarcadas ignoradas ou reduzidas. FUNAI sob controle militar.	Governo autoritário que priorizava desenvolvimento econômico com repressão a movimentos sociais.
Pós-Homologação de Leis Protetivas (CE, pós-1988)	Demarcações lentas ou não cumpridas, invasões de grileiros e fazendeiros. Conflitos agrários e violência exercidas sob ataques a comunidades Tremembé(CE) e Tapeba(CE).	Apesar da Constituição de 1988 e leis estaduais e o regime político

¹¹⁵ LÜCK, Heloísa. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 9. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016, p.27.

¹¹⁶ PPP- O Projeto Político Pedagógico, ajuda a identificar o que é a escola e definir os caminhos seguidos, ele acompanha a sociedade, a escola e as finalidades culturais e sociais de formação profissional e humanística, revelando a todo o momento, a própria condição e mudá-lo sempre.

	Precariedade em saúde e educação, subfinanciamento da SESAI e escolas indígenas. Discriminação cultural nas cidades, racismo e ausência de acesso básicos.	
--	--	--

Fonte: Construída pela Doutoranda embasada em Gonçalves e Ranzi¹¹⁷

A leitura comparativa dos diferentes períodos históricos evidenciou que a educação indígena no Brasil foi continuamente atravessada por projetos políticos excludentes, ainda que sob justificativas distintas ao longo do tempo. Na Idade Média, o contato inicial entre populações originárias e colonizadores europeus foi marcado pela imposição de uma racionalidade externa, fundamentada em princípios religiosos e civilizatórios que desconsideravam os modos próprios de organização social e educativa dos povos indígenas.

A educação, nesse contexto, assumiu um caráter instrumental, voltado à catequização e à submissão cultural, rompendo com sistemas tradicionais de transmissão de conhecimentos e fragilizando as bases identitárias dessas populações. Tal processo instaurou uma lógica de negação da alteridade, cujos efeitos se prolongaram para além do período colonial, influenciando as formas posteriores de relação entre o Estado e os povos originários.¹¹⁸

Durante a Ditadura Militar, observou-se a permanência da lógica de controle, agora revestida pelo discurso do desenvolvimento nacional e da integração territorial. As ações do Estado, orientadas por interesses econômicos e geopolíticos, resultaram na intensificação de intervenções sobre os territórios indígenas, frequentemente acompanhadas de violência institucional e repressão às formas de resistência coletiva.¹¹⁹

A educação indígena foi novamente desconsiderada como direito específico, sendo substituída por políticas assimilacionistas que buscavam integrar os povos indígenas à sociedade nacional de maneira homogênea, negando suas identidades étnicas e seus saberes próprios. Nesse período, o aparato estatal atuou como um agente ativo de desestruturação dos sistemas socioculturais indígenas, aprofundando desigualdades e vulnerabilidades históricas.¹²⁰

¹¹⁷ GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Serlei M. F. (Org.). **Educação na Ditadura Civil-Militar: políticas, ideários e práticas** — Paraná, 1964-1985. Curitiba: Editora UFPR, 2012, p.15-85.

¹¹⁸ MUNDURUKU, 2012, p.51.

¹¹⁹ TORRES, 2007, p.33.

¹²⁰ MOTA NETO, 2016, p.38.

No período posterior à promulgação da Constituição Federal de 1988 e à implementação de legislações protetivas, especialmente no Ceará, embora tenham ocorrido avanços normativos no reconhecimento dos direitos indígenas, as dificuldades persistiram.

As demarcações territoriais seguiram lentas ou incompletas, e comunidades como os Tremembé e Tapeba continuaram a sofrer com invasões de grileiros e fazendeiros, conflitos agrários e episódios de violência. Soma-se a esse cenário a precariedade nas áreas de saúde e educação, agravada pelo subfinanciamento da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI)¹²¹ e das escolas indígenas, bem como, pela discriminação cultural, pelo racismo estrutural e pela ausência de acesso a direitos básicos nos espaços urbanos.

As dificuldades relacionadas à lentidão dos processos administrativos, à fragilidade das políticas públicas e à persistência de conflitos territoriais demonstram que a colonialidade do poder permanece operando nas estruturas do Estado. No campo educacional, embora haja o reconhecimento da educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue, sua implementação enfrenta entraves relacionados ao financiamento, à formação de professores e à valorização dos conhecimentos tradicionais nos currículos oficiais.

Dessa forma, o quadro comparativo evidencia que, apesar dos avanços legais conquistados nas últimas décadas, a realidade dos povos originários permanece marcada por fragilidades persistentes e indicam a necessidade de políticas públicas efetivas, construídas com a participação dos próprios povos indígenas, capazes de romper com práticas históricas de dominação e de afirmar a educação como instrumento de justiça social e de (re)existência cultural.

¹²¹ SESAÍ- A Secretaria de Saúde Indígena é responsável por coordenar e executar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e todo o processo de gestão do subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS) no Sistema Único de Saúde.

3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UM MOSAICO DE DESAFIOS E POTENCIALIDADES

A Educação Escolar Indígena, conforme estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012, constituiu um campo normativo próprio dentro da política educacional brasileira, estruturado sobre os princípios da especificidade, diferenciação e interculturalidade. Tal resolução definiu que a escola indígena deveria ser organizada “de modo a fortalecer as práticas socioculturais e as línguas maternas de cada povo indígena”.¹²²

A Educação Escolar Indígena no Brasil constitui-se com o direito de superação de modelos educacionais historicamente marcados pela homogeneização cultural e pela negação das epistemologias indígenas. A Resolução CNE/CEB nº 5/2012, reafirma que a escola indígena não deve reproduzir padrões universais de ensino, mas dialogar com os modos próprios de vida, organização social e produção de conhecimento dos povos originários, reconhecendo-os como sujeitos históricos e políticos.

Nesse sentido, a educação indígena assume papel central na recuperação das memórias históricas e na reafirmação das identidades étnicas, contribuindo para o fortalecimento cultural das comunidades. Conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, a Educação Escolar Indígena deve assegurar “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências”.¹²³ Essa diretriz desloca a escola de uma função assimilacionista para uma perspectiva de valorização dos saberes tradicionais e de reconhecimento da diversidade epistemológica.

O reconhecimento das línguas originárias como elementos estruturantes do processo educativo é outro aspecto fundamental da Educação Indígena. Ao defender propostas pedagógicas bilíngues e interculturais, a Resolução afirma a língua como expressão de pertencimento, memória e cosmovisão, rompendo com a hegemonia histórica do português como única língua legítima do espaço escolar. Essa orientação

¹²² BRASIL, 2012, p. 3.

¹²³ BRASIL, 2012, art. 3º, I.

contribui para a preservação das línguas indígenas e para a transmissão intergeracional dos saberes, fortalecendo os vínculos comunitários e identitários.

A promoção do diálogo intercultural e a construção de relações interétnicas baseadas no respeito e na reciprocidade devem ser fomentadas pela Educação Escolar Indígena, pois ao reconhecer os projetos societários próprios dos povos indígenas, as diretrizes curriculares ampliam o sentido da educação para além da escolarização formal, compreendendo-a como espaço de articulação entre conhecimentos tradicionais e saberes acadêmicos, sem subordinação hierárquica entre eles.

Assim, ao analisar o cenário contemporâneo, tornou-se inevitável recorrer a uma perspectiva crítica, apontada por Walsh, sobre a interculturalidade crítica exigindo “questionamentos em detrimento das relações estruturais de poder e desigualdade historicamente constituídas”.¹²⁴

A Educação Escolar Indígena constitui-se como um campo singular no âmbito da educação brasileira, fundamentado na defesa da autonomia dos povos indígenas e na afirmação de seus projetos próprios de escolarização. Essa concepção consolidou-se no ordenamento jurídico nacional, a partir da Constituição Federal de 1988, e da Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que instituiu os princípios da escolarização específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitariamente referenciada, redefinindo o lugar, superando perspectivas homogêneas e reconhecendo a legitimidade de múltiplas epistemologias, sociais e legais contemporâneas.

A especificidade da Educação Escolar Indígena decorre do reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos coletivos de direitos, oportunizados de formas próprias de produzir conhecimento, organizar a vida social e interpretar o mundo. Ao romper com o modelo assimilacionista historicamente imposto, as diretrizes afirmam a escola indígena como espaço territorial, comunitário e político, vinculada aos projetos coletivos dos povos e integrada ao cotidiano das comunidades.

Nesse sentido, a normatização evidencia que a especificidade da EEI não é circunstancial, mas um princípio estruturante de uma proposta educativa intercultural,

¹²⁴ WALSH, 2019, p. 58.

em que o currículo se constrói em diálogo com os saberes dos territórios e das experiências históricas indígenas.

Na EEI, a educação intercultural não significa mistura ou adaptação, mas propõe-se estabelecer o diálogo a partir do reconhecimento da diferença como fundamento, e não como obstáculo. A escola precisa garantir a circulação de saberes indígenas em diálogo com conhecimentos científicos e ocidentais, preservando a centralidade das epistemologias próprias.

O caráter bilíngue ou multilíngue é outro princípio importante, que fundamenta o uso da língua indígena como um elemento pedagógico que traduz-se aos componentes ontológicos. Assim, Krenak, afirmou que a “língua é o modo como habitamos no mundo”,¹²⁵ sugerindo que ensinar e aprender implica em reconhecer formas distintas da percepção do pensar e explicar a realidade embasado na matriz de pensamento e não como instrumento de transição para o português.

A escola indígena se diferenciou na organização do tempo pedagógico, das metodologias e da relação entre currículo e território. Pesquisas mostraram e orientaram que as aprendizagens correspondem aos ritmos da natureza e das atividades coletivas, e não por calendários rígidos.¹²⁶ Essa flexibilidade não é improvisação; é expressão da racionalidade própria de cada povo, que se contrapõe aos modelos escolarizados industrializados.¹²⁷

A Educação Escolar Indígena reconhece que a escola é, ao mesmo tempo, espaço de aprendizagem e de afirmação política, onde se constroem narrativas próprias de identidade, resistência e futuro. Como sintetizou Baniwa, a educação fortaleceu “a capacidade dos povos decidirem seus caminhos de existência”.¹²⁸

Essa especificidade não se reduziu nas adaptações pedagógicas, pois constituiu um projeto epistemológico e político que reposicionou os povos indígenas como protagonistas de sua própria educação, confrontando a colonialidade histórica e afirmando novos horizontes de vida.

Nesse contexto, as comunidades Tapeba e Anacé expressam de forma exemplar a diversidade cultural e religiosa presente no Brasil, cujas tradições, crenças

¹²⁵ KRENAK, 2019, p.24.

¹²⁶ GRUPIONI, 2008, p.28.

¹²⁷ BERGAMASCHI, 2019, p.31.

¹²⁸ BANIWA, 2019, p.19.

e valores orientam identidades, modos de vida e práticas educativas próprias. A inserção desses referenciais na educação escolar constitui um espaço privilegiado de diálogo intercultural, ao mesmo tempo em que evidencia os desafios contemporâneos enfrentados no que se refere à ausência de um currículo sistematizado para o componente de Ensino Religioso.

3.1 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, constitui um marco no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no Brasil, ao superar a lógica integracionista que orientou, por décadas, as políticas estatais. Ao reconhecer a dignidade e a diversidade cultural e territorial desses povos, a Carta Magna assegurou o respeito às suas formas próprias de organização social, línguas, crenças, costumes e tradições, vinculadas aos territórios tradicionalmente ocupados.

Esse novo paradigma jurídico-político afirmou os povos indígenas como sujeitos de direitos originários e estabeleceu as bases para a formulação de políticas públicas específicas. No campo educacional, tal reconhecimento possibilitou a construção de propostas diferenciadas e interculturais, alinhadas à diversidade étnica e cultural do país e comprometidas com a valorização dos saberes, das identidades e dos projetos coletivos indígenas.

A partir desse novo cenário jurídico, a educação escolar indígena passou a ser concebida como um direito coletivo, vinculado à autonomia cultural e à autodeterminação dos povos originários. Esse movimento ocorreu em consonância com processos globais de democratização e com a intensificação das dinâmicas econômicas, políticas e culturais associadas à globalização.

O processo de democratização e a luta por direitos possibilitaram a consolidação de marcos legais e orientações que asseguraram à Educação Escolar Indígena um percurso voltado à construção de uma educação específica e diferenciada. Esse movimento reconheceu a diversidade cultural e a interculturalidade como princípios estruturantes, ao respeitar e valorizar as tradições, os saberes e as formas próprias de organização dos povos originários, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de afirmar e defender suas identidades culturais.

Assim, a legislação e as políticas públicas relacionadas à educação indígena formaram um panorama em construção, que exigiu atenção e compromisso contínuos para serem efetivados, respeitados e promovidos, pois a modalidade de ensino diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, buscava assegurar e valorizar as línguas e culturas indígenas, com o intuito de promover a construção dos conhecimentos e dos diálogos interculturais entre as realidades e necessidades dos povos em estudos.

Os avanços na educação indígena no Brasil são evidentes para o reconhecimento constitucional de leis que, apesar de enfrentarem vários desafios, refletiram a carência de recursos estruturais, físicos e pedagógicos. A resistência de setores que contemplaram e integraram a sociedade continua a ser um obstáculo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representou um marco normativo ao assegurar os direitos educacionais dos povos indígenas e ao reconhecer a Educação Escolar Indígena como uma modalidade específica no sistema educacional brasileiro.¹²⁹ A LDBEN passou a garantir o respeito à diversidade cultural e linguística, assegurando o uso das línguas maternas nos processos de ensino e aprendizagem e reconhecendo o direito à diferença como princípio estruturante da escolarização indígena.

Esse reconhecimento instituiu uma proposta educativa com características próprias e objetivos específicos, orientada tanto pela valorização dos saberes tradicionais quanto pelo acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos. A legislação destacou a importância de uma formação que contribua para o fortalecimento das comunidades indígenas, incluindo a preparação de lideranças capazes de atuar de forma crítica e autônoma nos diferentes espaços sociais e políticos.

A LDBEN também passou a prever a criação de escolas indígenas específicas, fundamentadas em uma perspectiva bilíngue e intercultural. Essas escolas têm como finalidade a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas e a preservação dos conhecimentos tradicionais, compreendendo a educação indígena como um processo que envolve dimensões

¹²⁹ BRASIL, 1996, p.17.

culturais, territoriais, espirituais e políticas, para além da mera transmissão de conteúdos escolares.

A partir desse marco legal, intensificou-se a implantação de escolas indígenas organizadas de acordo com as realidades socioculturais de cada povo, com modelos de gestão participativa que asseguram a atuação direta de lideranças comunitárias, famílias e professores indígenas na elaboração dos seus Projetos Político-Pedagógicos. Essa configuração fortaleceu a autonomia das comunidades e reafirmou a escola indígena como espaço de construção coletiva do conhecimento, em diálogo permanente com a memória, os territórios e as práticas culturais locais, conforme destaca Baniwa.¹³⁰

Entretanto, a consolidação desse arcabouço legal ocorreu em um cenário marcado por novas formas de dominação simbólica e econômica. A expansão da cultura globalizante e hegemônica, associada à lógica neoliberal, produziu impactos nas políticas públicas, muitas vezes, tensionando os princípios da interculturalidade e da diversidade. A valorização do individualismo e da competitividade contribuiu para a invisibilização de grupos minoritários e para a reprodução de desigualdades estruturais, exigindo das políticas educacionais um esforço contínuo de revisão crítica e adequação às realidades locais.¹³¹

Nesse sentido, a construção dos currículos escolares passou a ser assegurada pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Base Nacional Comum Curricular, documentos que orientam a articulação e a complementaridade entre diferentes saberes em espaços interculturais. Fundamentados nos conhecimentos científicos, esses referenciais foram sendo contextualizados e enriquecidos por projetos e ações desenvolvidos pelas Secretarias de Educação, contribuindo para o aprimoramento dos PPP's das instituições de ensino e para a superação de práticas excludentes.

Os desafios contemporâneos da educação evidenciaram a necessidade de ampliar investimentos e garantir processos formativos adequados aos profissionais da educação, evitando práticas burocráticas excessivas e a ausência de diálogo com as realidades locais. Nesse cenário, tornou-se indispensável a construção de orientações

¹³⁰ BANIWA, Gersem Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI**. Brasília: MEC, 2012, p.38.

¹³¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 16.

pedagógicas compatíveis com as demandas do século XXI, capazes de articular conhecimentos científicos, saberes tradicionais e contextos socioculturais diversos. Ademais, a BNCC, documento normativo que fortaleceu as aprendizagens da educação básica brasileira, suscita os debates e as reflexões que conciliam:

As especificidades culturais com as diretrizes nacionais destacando que a conjunção do novo, como um esquema cognitivo e novas hipóteses, permitindo articulações organizativas ou estruturais entre disciplinas separadas, possibilitando e concebendo a unidade do que está disjunto.¹³²

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, consolidou-se como um documento normativo que orienta as aprendizagens essenciais da Educação Básica e passou a ocupar lugar central nos debates educacionais, inclusive no campo da Educação Escolar Indígena.

Ao reconhecer a diversidade como princípio formativo, a BNCC propõe a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo abordagens interdisciplinares que conciliem diretrizes nacionais e especificidades culturais. Conforme esse entendimento, o documento aponta para a integração entre o novo e o já constituído, possibilitando conexões organizativas entre disciplinas e a construção de uma unidade do conhecimento que supere fragmentações, em consonância com perspectivas da complexidade.¹³³

Entretanto, a implementação da BNCC em contextos indígenas impôs desafios específicos, entre eles a produção de materiais didáticos adequados e a formação de professores indígenas para a utilização crítica, criativa e contextualizada de suas diretrizes. As orientações homologadas destacaram a valorização dos saberes relacionados “à natureza, à história, à cultura e à espiritualidade, buscando a inclusão dos elementos nos currículos escolares e contribuindo para uma educação e relevante para a sociedade”.¹³⁴

Outro aspecto central refere-se à segurança territorial, condição indispensável para a efetivação dos processos educativos indígenas. As invasões de terras, a degradação ambiental e os conflitos fundiários comprometem diretamente a

¹³² MORIN, 2009, p.46.

¹³³ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1999.

¹³⁴ MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do mundo indígena**. São Paulo: Paulinas, 2018, p.54

transmissão dos saberes ancestrais, vinculados à relação com a terra, os rios, as florestas e os espaços sagrados.¹³⁵

A luta constante dos povos Tapeba e Anacé contra a invasão das terras garantiu a segurança dos processos educativos que ocorreram nos espaços sagrados. A destruição dos locais e a violência contra as comunidades impediram a transmissão de saberes e ameaçaram a autonomia dos povos originários e da sobrevivência física e cultural.¹³⁶ A perda dificultou a elaboração de projetos e a manutenção de atividades pedagógicas, e depois de muita luta, a demarcação das terras tornou-se uma garantia à educação.¹³⁷

Outro marco na legislação brasileira foi a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 5, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, garantindo os princípios de igualdade¹³⁸ que orientou o sistema educacional no desenvolvimento do ensino, na avaliação dos projetos¹³⁹ e intervenções educativas.

As diretrizes asseguraram os modelos de organização e colaboração entre o governo federal, os estados, os municípios e a gestão das escolas, pois a normatização definiu objetivos que têm como foco a pessoa discente, promovendo o funcionamento das instituições de ensino com a participação preferencial de professores e gestores indígenas¹⁴⁰, buscando manter a interculturalidade como um elemento, respeitando e valorizando as especificidades culturais.

A efetivação das diretrizes, contudo, enfrentou desafios estruturais persistentes, como a insuficiência de recursos financeiros, a precariedade da infraestrutura escolar, a carência de materiais didáticos contextualizados e a necessidade de formação inicial e continuada de professores indígenas.

A produção de materiais pedagógicos e a interculturalidade constituíram uma demanda central, uma vez que tais recursos são fundamentais para garantir práticas

¹³⁵ KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

¹³⁶ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p. 67.

¹³⁷ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p.38.

¹³⁸ BRASIL, 2012, art. 1º § único.

¹³⁹ BRASIL, 2012, CMEC, art. 2º I.

¹⁴⁰ BRASIL, 2012, CMEC, art. 7º §1º.

educativas alinhadas às realidades locais e às orientações curriculares nacionais, sem descaracterizar os modos próprios de ensinar e aprender.¹⁴¹

No âmbito normativo, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, representou avanços ao sistematizar princípios, objetivos e orientações para a organização da modalidade de ensino. Além disso, as políticas de formação docente passaram a contemplar cursos de licenciatura¹⁴², como Educação Escolar Indígena e Ciências da Religião, ampliando as possibilidades de atuação de educadores indígenas nas escolas de suas próprias comunidades.

Essas formações contribuíram para a qualificação do ensino, ao adotar uma perspectiva plural, dialógica e intercultural, em contraposição a práticas historicamente marcadas pelo proselitismo e pela imposição cultural. Ao fortalecer o protagonismo indígena tanto na docência quanto na gestão escolar, tais políticas reafirmam o compromisso com uma educação que respeita a diversidade e promove o diálogo entre distintos sistemas de conhecimento.

Dessa forma, a legislação e as políticas públicas voltadas à educação indígena configuraram-se como um processo histórico em permanente construção, marcado por avanços, tensões e desafios. A consolidação de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue passou a depender do reconhecimento legal e do engajamento contínuo do Estado e da sociedade civil na efetivação dos direitos conquistados, tratando-se de um campo que exige vigilância crítica, investimento público e compromisso ético, afirmando-se como instrumento de resistência, autonomia e valorização dos povos originários no Brasil.

Nesse percurso, a ampliação das políticas de formação docente e o fortalecimento do protagonismo indígena na docência e na gestão escolar articulam-se diretamente aos mecanismos de participação social e de controle democrático. A atuação de organizações indígenas, conselhos escolares e fóruns permanentes de educação tem sido fundamental para tensionar práticas centralizadoras e ampliar a participação dos povos indígenas na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais, conferindo maior legitimidade às ações desenvolvidas.

¹⁴¹ SKUTNABB-KANGAS, 2000, p. 27.

¹⁴² BRASIL, 2012, CMEC, art.20 §1º.

Conforme observa Arroyo, a democratização da educação passa, necessariamente, pelo reconhecimento dos sujeitos coletivos como produtores de conhecimento e de direitos, rompendo com modelos verticais de decisão que historicamente silenciaram as vozes indígenas nos processos institucionais.¹⁴³

Essa participação fortalece a construção de políticas educacionais sensíveis às realidades locais e às dinâmicas culturais próprias de cada povo, contribuindo para a efetivação de propostas educativas contextualizadas e socialmente referenciadas. Além disso, as políticas públicas mais recentes têm evidenciado a necessidade de articular a educação indígena à sustentabilidade socioambiental, reconhecendo que os processos educativos estão vinculados à defesa e à preservação dos modos de vida tradicionais.

Para Leff, os saberes ambientais dos povos indígenas constituíram racionalidades alternativas à lógica hegemônica de exploração da natureza, oferecendo fundamentos éticos e epistemológicos para uma educação comprometida com a vida. Nessa perspectiva, a escola indígena contemporânea assumiu o papel de espaço formativo integrado, capaz de preparar sujeitos para enfrentar os impactos socioambientais decorrentes de projetos desenvolvimentistas que ameaçaram a continuidade cultural dos povos originários.¹⁴⁴

3.2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO CEARÁ

A educação indígena no Ceará desempenhou um papel de preservação dos saberes e da manutenção das culturas dos povos Tapeba e Anacé que habitam o estado. Ao criar espaços de afirmação e resistência, a educação fortaleceu a identidade cultural e a herança ancestral, conectando as vivências presentes aos conhecimentos no futuro.

Além de combater o apagamento cultural, a educação indígena configurou-se como um espaço de troca de conhecimentos e experiências, superando preconceitos e discriminações, pois para Guajajara, "a interculturalidade foi um processo de construção de relações igualitárias entre diferentes culturas".¹⁴⁵

¹⁴³ ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 23.

¹⁴⁴ LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31.

¹⁴⁵ GUAJAJARA, Sônia. **Terra indígena é direito**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018, p.88.

A perspectiva reafirmou a promoção do respeito e da valorização das tradições dentro e fora do ambiente escolar, em que o fortalecimento político das comunidades originárias passou a defender e manter vivos os saberes tradicionais, garantindo que as novas gerações tivessem acesso aos conhecimentos. Segundo Apple, a educação:

[é] um campo de luta política, onde diferentes grupos sociais disputam o poder de definir o conhecimento e os valores que serão transmitidos às novas gerações. [...] A afirmação sublinhou a importância de uma educação que reconhecesse e valorizasse a diversidade cultural, conforme assegurado pela CF (1988) e pela LDBEN nº 9394/96.¹⁴⁶

A educação indígena no Ceará desempenha um papel fundamental na preservação das línguas e das identidades dos povos originários, ao transmitir conhecimentos tradicionais e garantir a continuidade dos costumes, fortalecendo o sentimento de pertencimento. Além disso, promove a coesão social e a participação ativa na vida comunitária, desenvolvendo habilidades de liderança e organização, o que possibilita que esses sujeitos se tornem protagonistas na luta pela preservação dos saberes e pela valorização de sua cultura.

Para Hall, a identidade cultural indígena apresentou-se de forma estática, constituindo-se como um processo permanente de construção e reconstrução, desenvolvido nas relações consigo mesmo e com o outro¹⁴⁷, requerendo entender a dinâmica das identidades indígenas, que adaptou-se e reinventou-se em resposta às pressões externas e internas.

Essa identidade, encontra-se interligada ao reconhecimento da diversidade cultural, da garantia e da participação, pois "a cultura é uma essência fixa do processo de hibridização contínua e de negociação da interação com o outro".¹⁴⁸ O que ressaltou a importância de construir um espaço educacional que promovesse a diversidade e a inclusão de diferentes formas de conhecimento.

Assim, a decolonialização do ensino indígena no Ceará possibilitou a incorporação de conteúdos específicos nos currículos escolares, ao mesmo tempo em

¹⁴⁶ APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.42.

¹⁴⁷ HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik; tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 23.

¹⁴⁸ BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021, p.11.

que buscou romper com a perspectiva eurocêntrica que, historicamente, marginalizou os saberes, as culturas e as epistemologias indígenas.

Nesse contexto, os documentos normativos estaduais passaram a expressar a garantia de uma educação diferenciada e específica, promovendo a autonomia dos povos indígenas e assegurando-lhes o direito de elaborar seus projetos pedagógicos em diálogo e colaboração com a Secretaria da Educação.¹⁴⁹

Nessa perspectiva, Quijano aponta que "a colonialidade e a manifestação impositiva do modelo negou a diversidade cultural e social da população, fragmentando a autonomia dos povos"¹⁵⁰. Em consonância com essa análise, Escobar enfatizou que "a necessidade de construir mundos pluriversais que respeitassem e fortalecessem as diferentes formas de conhecimento e a coexistência pacífica entre culturas".¹⁵¹ Assim, tornou-se fundamental a superação das estruturas coloniais ainda presentes nas relações sociais, políticas e educacionais, atreladas ao âmbito da educação escolar indígena.

No Ceará, os conhecimentos indígenas constituíram uma base para a construção de práticas sustentáveis que respeitassem o meio ambiente e a natureza, promovendo a diversidade biológica e cultural. A interdependência entre as culturas indígenas e o meio ambiente revelou que a perda de uma leve ausência do outro, evidenciando a necessidade de proteção e valorização dos saberes tradicionais.

Ademais, no âmbito da educação indígena no Ceará, programas educacionais desenvolvidos pelo estado passaram a dialogar, ainda que de forma progressiva, com as demandas específicas dos povos indígenas. O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), incorporou gradualmente a valorização dos saberes locais e das práticas, oferecendo suporte técnico e pedagógico às redes de ensino. A adequação das políticas de alfabetização às realidades socioculturais indígenas representou um avanço no reconhecimento da diversidade cultural e na promoção de uma educação equitativa nos anos iniciais do ensino fundamental.¹⁵²

¹⁴⁹ CEARÁ. Secretaria da Educação. *Programa Alfabetização na Idade Certa*. Fortaleza, 2015, p. 29.

¹⁵⁰ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 12.

¹⁵¹ ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. In: ESCOBAR, Arturo (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Instituto Pensar, 2007. p.33.

¹⁵² CEARÁ, 2015, p. 26.

Nesse contexto, a educação indígena no Ceará consolidou-se como um eixo estratégico de resistência cultural e de afirmação política dos povos originários, processo que também se manifestou entre os povos Tapeba e Anacé, cujas trajetórias históricas foram marcadas por invisibilização, expropriação territorial e negação identitária.

A escola indígena na função instrucional, assumiu o papel de espaço de reconstrução da memória coletiva, de fortalecimento dos vínculos e dos saberes ancestrais, articulando passado, presente e futuro como dimensões indissociáveis da formação humana.¹⁵³

Ao constituir-se como um espaço de intercâmbio de saberes, a educação indígena no Ceará contribuiu para o enfrentamento de estigmas historicamente associados aos povos originários, favorecendo o reconhecimento social e a valorização de suas práticas culturais tradicionais.

Conforme destaca Guajajara, a interculturalidade compreendida como a convivência entre culturas distintas e como um processo político de construção de relações igualitárias, fundamentadas no respeito mútuo e na superação das hierarquias historicamente impostas.¹⁵⁴ Nesse sentido, a escola indígena afirmou-se como um espaço privilegiado de mediação intercultural, tanto no interior das comunidades quanto nas relações estabelecidas com a sociedade envolvente.

Embasado no fortalecimento político dos povos indígenas cearenses encontrou-se na educação um instrumento central de mobilização e conscientização coletiva. Ao possibilitar o acesso aos conhecimentos tradicionais e contemporâneos, a escola contribuiu para a formação de lideranças capazes de atuar em defesa dos direitos territoriais, culturais e educacionais.

Neste sentido, a identidade cultural indígena, longe de ser um elemento estático, constituiu-se como um processo dinâmico de construção, atravessado por negociações constantes com o outro e com as transformações sociais. Hall enfatizou que as identidades são produzidas em contextos históricos específicos e se redefiniram as relações de poder e das experiências vividas.¹⁵⁵ No caso dos povos

¹⁵³ BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: MEC, 2006, p. 27.

¹⁵⁴ GUAJAJARA, Sônia. **Território, educação e resistência indígena**. Brasília, 2019, p. 17.

¹⁵⁵ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p.19.

indígenas do Ceará, a educação desempenhou papel importante ao criar condições para que ressignificassem as identidades frente às pressões externas, sem perder as referências ancestrais.

Em relação ao âmbito normativo estadual, a Resolução CEE nº 447/2013, ao atualizar os dispositivos da Resolução CEC nº 382/2003, estabeleceu diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas no sistema de ensino do Ceará, reconhecendo a modalidade como integrada às políticas educacionais do estado.¹⁵⁶ O Decreto nº 31.057, de 22 de novembro de 2012, redefiniu a nomenclatura na estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará SEDUC¹⁵⁷, contribuindo para o fortalecimento institucional da educação escolar indígena e para o reconhecimento da diversidade cultural dos povos originários cearenses.

A implementação impulsionou iniciativas alinhadas aos padrões estabelecidos pelo estado, voltadas à valorização das especificidades culturais, contemplando aspectos físicos, psicomotores e sociais no processo educativo. No que referiu-se às orientações da BNCC, o documento não contemplou de forma específica a educação indígena, mas suas competências gerais ofereceram possibilidades de adaptação às realidades culturais dos povos originários.

A valorização das múltiplas linguagens, da cultura digital, do protagonismo juvenil, da empatia, da cidadania e da responsabilidade social ressignificada aos contextos indígenas, fortalecendo a participação comunitária e a formação de lideranças comprometidas com a defesa das zonas e dos direitos coletivos.¹⁵⁸

A incorporação crítica das tecnologias digitais permitiu que jovens indígenas documentassem saberes ancestrais, registrando narrativas orais e articulando redes de apoio. Essa apropriação tecnológica, longe de representar uma ruptura com a tradição, constituiu uma estratégia contemporânea de resistência e visibilidade, ampliando os espaços de participação política e cultural em âmbito local e nacional.¹⁵⁹

A educação indígena no Ceará reafirmou-se como um projeto político-pedagógico comprometido com a autonomia, a diversidade cultural e a justiça social dos povos indígenas. Sustentada pela participação comunitária e respaldada por

¹⁵⁶ CEARÁ. Resolução CEE nº 447/2013, p. 6.

¹⁵⁷ CEARÁ. Decreto nº 31.057, de 22 de novembro de 2012, p.4

¹⁵⁸ BRASIL, 2017, p. 45.

¹⁵⁹ MORIN, 1999, p.37.

instrumentos internacionais, como a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹⁶⁰, bem como, por legislações nacionais de proteção aos conhecimentos tradicionais, essa modalidade educacional fortaleceu a construção de políticas públicas sensíveis às realidades socioculturais indígenas.¹⁶¹

Mesmo diante de limitações estruturais e desafios históricos, a educação escolar indígena consolidou-se como um espaço fundamental de resistência, diálogo intercultural e construção de futuros possíveis para os povos Tapeba, Anacé e demais comunidades indígenas do estado do Ceará.

Para compreender a especificidade dessa modalidade, tornou-se necessário diferenciar educação indígena de educação escolar indígena. A educação indígena, em sentido amplo, refere-se aos processos históricos e comunitários de transmissão de conhecimentos, saberes, valores, práticas culturais e linguísticas entre gerações, ocorrendo de forma orgânica, integrada à vida cotidiana e às tradições ancestrais.

Já a educação escolar indígena configura-se como uma expressão formal e institucionalizada da aprendizagem, constituindo-se como uma modalidade de ensino que busca conciliar a autonomia cultural dos povos indígenas com os marcos legais do sistema educacional nacional.

Essa modalidade é regulamentada e acompanhada pela Coordenação-Geral de Políticas de Educação Indígena (CGPEI)¹⁶², em articulação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)¹⁶³, garantindo suporte técnico, financeiro e pedagógico às escolas indígenas.

Tais iniciativas fortalecem políticas públicas e práticas educativas alinhadas aos marcos legais e pedagógicos da educação escolar indígena, promovendo a valorização dos saberes tradicionais, a construção de currículos interculturais e o

¹⁶⁰ ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes**. Genebra: OIT, 198, p. 15.

¹⁶¹ BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais. Diário Oficial da União, Brasília, 20 abr. 2004, p.29.

¹⁶² CGPEI- Coordenação Geral de Políticas Educacionais Indígenas, vinculada ao Gabinete da SECADI, e ao setor no MEC responsável pelas políticas da Educação Escolar Indígena.

¹⁶³ SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão articula os sistemas de ensino implantando políticas nas áreas das modalidades de ensino, garantindo o respeito as diferenças e a transversalidade, contemplando verbas arquitetônicas das escolas durante os anos de 2018 à 2020.

protagonismo das comunidades indígenas na definição de suas prioridades educacionais.

A partir dessa compreensão, as escolas passaram a incorporar as linguagens em seus currículos, contribuindo para a coesão social e para o engajamento de estudantes na vida comunitária, promovendo a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a coletividade.¹⁶⁴

Assim, a preservação das línguas indígenas e as formas próprias de comunicação fortaleceram o pilar da transmissão dos saberes ancorados na oralidade, nas narrativas míticas, nos grafismos, nos cantos e nos rituais, contribuindo para o sentimento de pertencimento coletivo e assegurando a continuidade cultural dos povos indígenas.¹⁶⁵

A perspectiva decolonial, ao orientar a reconfiguração dos currículos indígenas no estado, passou a questionar a centralidade do conhecimento eurocêntrico e ao afirmar a legitimidade dos saberes tradicionais como fundamentos do processo educativo, pois Quijano, assinalou que a colonialidade do poder operou historicamente pela negação da diversidade cultural e da fragmentação da autonomia dos povos subalternizados, impondo hierarquias epistêmicas que marginalizaram outras formas de conhecimento.¹⁶⁶

Nesse sentido, a valorização dos saberes indígenas nos currículos escolares constituiu uma estratégia de enfrentamento às estruturas coloniais ainda presentes no campo educacional. Articulado a esse movimento de crítica e superação da colonialidade, o fortalecimento da autonomia curricular e da gestão comunitária impulsionou a incorporação, pela legislação educacional brasileira, de mecanismos institucionais voltados ao reconhecimento e ao atendimento da diversidade étnica e territorial dos povos originários.

Por conta disso, a Constituição de 1988 e o Estatuto do Índio, conforme a Lei nº 6.001 de 1973¹⁶⁷, estabeleceram bases para as legislações educacionais específicas, conforme elencada na LDBEN e regulamentada pelo Decreto nº

¹⁶⁴ SKUTNABB-KANGAS, 2000, p.22.

¹⁶⁵ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p. 20-30.

¹⁶⁶ QUIJANO, 2005, p. 38.

¹⁶⁷ O Estatuto – Assegura o direito de manifestar e praticar as próprias tradições espirituais e religiosas, costumes e cerimônias, mantendo o acesso e a privacidade aos sítios religiosos no uso e no controle.

6.861/2009¹⁶⁸, assegurando que a educação escolar indígena fosse organizada em Territórios Etnoeducacionais (TEEs).¹⁶⁹ Ademais, a organização foi feita em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹⁷⁰, articulando ações de apoio técnico e financeiro para fortalecer as proteções e iniciativas.

Esse arcabouço legal, foi regulamentado pelo Decreto nº 6.861/2009¹⁷¹, que introduziu a organização da educação escolar indígena a partir dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), como estratégia para superar a fragmentação administrativa e pedagógica historicamente imposta aos indígenas, pois foram concebidos como espaços de articulação interinstitucional e intercultural, organizados a partir dos vínculos étnicos, linguísticos, históricos e territoriais dos povos indígenas, independentemente das divisões político-administrativas dos estados e municípios.¹⁷²

Sob a coordenação do Ministério da Educação, em parceria com secretarias estaduais, municipais e as próprias comunidades, os TEEs buscaram promover ações integradas de formação de professores, produção de materiais didáticos específicos, apoio técnico-pedagógico e financiamento das escolas indígenas.¹⁷³

Os TEEs representaram um avanço conceitual e político ao reafirmar a centralidade da comarca, da cultura e da participação comunitária como fundamentos da educação escolar indígena, porém, estudos e relatórios institucionais apontaram que a implementação dos TEEs ocorreu de forma desigual na jurisdição nacional, enfrentando entraves como a descontinuidade de políticas públicas, limitações orçamentárias e dificuldades de articulação entre os entes federativos.¹⁷⁴

A educação indígena no Ceará consolidou-se como um elemento central na preservação dos saberes, das línguas e das identidades dos povos originários, assumindo papel estratégico na resistência cultural e na afirmação política das comunidades indígenas, especialmente, entre os povos Tapeba e Anacé.

¹⁶⁸ BRASIL. **Decreto nº 6861 de 27 de maio de 2009**- Dispõe sobre a Educação escolar indígena, definindo a organização dos territórios etnoeducacionais e dá outras providências.

¹⁶⁹ TEE's-Territórios etnoeducacionais, são espaços institucionais em que os entes federados e as comunidades se organizam pactuando com as instituições de Ensino superior com ações e promoções efetivamente adequadas as realidades locais.

¹⁷⁰ MEC- O Ministério da educação com sede em Brasília é o órgão responsável por todo o sistema de educação do Brasil, seja ele público ou privado. Facilitando a gestão das redes e auxiliando na administração de atividades, planejamentos nas diferentes esferas colaborativas.

¹⁷¹ BRASIL, 2009, p. 2.

¹⁷² SECADI/MEC, 2013, p13.

¹⁷³ BRASIL, 1996, p. 27.

¹⁷⁴ BRASIL, 2009, p. 4.

Ao articular conhecimentos tradicionais, práticas comunitárias e experiências escolares, a educação escolar indígena tornou-se um espaço de reconstrução da memória coletiva e de fortalecimento do sentimento de pertencimento, contribuindo para a continuidade cultural e para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a coletividade.

Nesse processo, as legislações estaduais desempenharam papel fundamental ao reconhecer e institucionalizar a educação escolar indígena como modalidade integrante das políticas educacionais do Ceará. Normativas como o Decreto nº 31.057/2012 e a Resolução CEE nº 447/2013 fortaleceram o reconhecimento institucional das escolas indígenas, assegurando diretrizes para seu funcionamento e valorizando a diversidade étnica e cultural dos povos originários.

Esses dispositivos legais, em diálogo com o marco constitucional e nacional, contribuíram para a consolidação de currículos diferenciados, interculturais e contextualizados, reafirmando a educação indígena no Ceará como um projeto político-pedagógico comprometido com a autonomia, a diversidade cultural e a justiça social.

3.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO DCRC NO CEARÁ E O OLHAR DA MODALIDADE INDÍGENA

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)¹⁷⁵ constitui-se como um dispositivo orientador das políticas curriculares estaduais, ao estabelecer princípios formativos e diretrizes amplas que sustentam a organização do trabalho pedagógico nas redes de ensino.

Ao invés de operar como um instrumento prescritivo, o documento propõe referenciais estruturantes que possibilitam a articulação entre diretrizes comuns e a autonomia pedagógica dos sistemas e das unidades escolares. Nesse sentido, sua relevância reside na capacidade de promover coerência entre a política educacional e as práticas curriculares, considerando a diversidade dos contextos socioculturais e educacionais que compõem o território cearense.

¹⁷⁵ CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

A implementação do DCRC representou um avanço significativo para a educação indígena no estado, ao propor a integração e a valorização das culturas, línguas e saberes dos povos originários nos processos educativos. O documento passou a orientar o ensino-aprendizagem como um processo dinâmico, fundamentado no reconhecimento das especificidades.

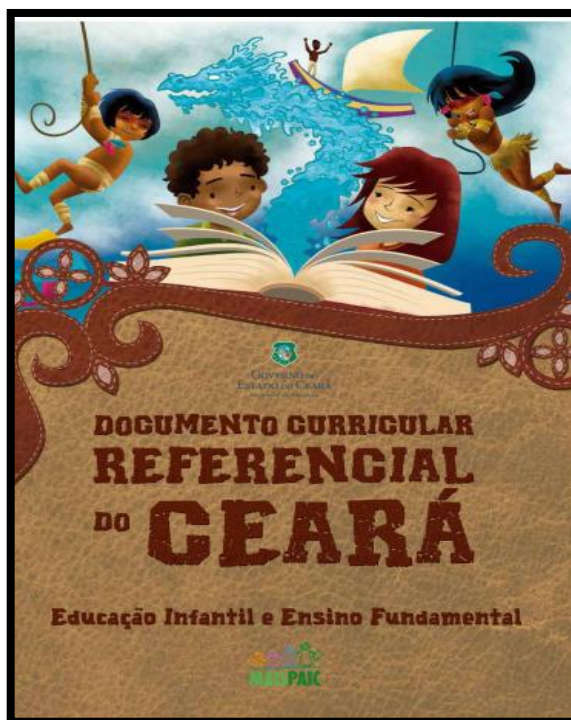
Nesse contexto, a formação e a qualificação do corpo docente e discente foram concebidas como uma construção colaborativa, articulando teoria e prática pedagógica. A elaboração e a implementação do documento envolveram a atuação conjunta da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), das Secretarias Municipais de Educação (SMEs) e das unidades escolares indígenas, fortalecendo a gestão democrática e a participação na organização curricular.

Ao alinhar-se às diretrizes nacionais e aos marcos legais da educação escolar indígena, o DCRC consolidou-se como um instrumento orientador ainda vigente, contribuindo para a efetivação de uma educação diferenciada, intercultural no estado do Ceará.

A educação indígena no Ceará almeja valorizar e respeitar as tradições e saberes dos povos originários, e a implementação do DCRC, tem como objetivo garantir que a educação escolar desses povos reflita a diversidade cultural e linguística, promovendo a autonomia, a gestão participativa e a importância de criar ambientes integradores nas instituições de ensino, onde a interação constante possibilite novas “situações que acomodem saberes ”.¹⁷⁶

Figura1: Documento Curricular Referencial do Ceará Educação Infantil e Ensino Fundamental.

¹⁷⁶ LIRA, 2018, p.42



Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>

Esse objetivo da educação indígena associou-se as metodologias diferenciadas que atenderam às necessidades educativas tanto individuais quanto coletivas. No Contexto do Município de Caucaia, reconhecendo as dinâmicas das regiões existentes: Sede, Praia, Garrote, Jurema, BR-020 e BR-222, foram implementados elementos que fortalecessem a permanência dos alunos na escola, reduzindo índices de evasão, repetência e abandono.

A implementação do DCRC, representou um marco para a educação indígena no estado, pois assegurou que as especificidades culturais e linguísticas dos povos fossem refletidas no currículo, buscando promover a autonomia permitindo que mantivessem os saberes tradicionais como práticas educativas, delineando um percurso metodológico que fortalecesse o diálogo qualitativo e a análise das práticas educacionais.

A proposta de construção do currículo diferenciado para o DCRC, ocorreu quando as políticas públicas mediadas através de leis e resoluções garantiram os saberes tradicionais e um ambiente de aprendizado que valorizassem as especificidades. Como destacou Arroyo "a educação é para ser um espaço de

(re)existência e direito dos povos indígenas mantendo as culturas, línguas e tradições".¹⁷⁷

A proposta de um currículo deve valorizar a diversidade cultural, o bilinguismo e a especificidade para a construção de um futuro inclusivo e respeitoso. Assim, a educação indígena se torna um espaço de resistência e afirmação cultural, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados na luta e preservação das identidades.

A materialização dessas diretrizes no cotidiano escolar, contudo, exigiu processos intencionais de mediação pedagógica que ultrapassassem o plano normativo. A formação continuada de professores e equipes gestoras configuraram-se como estratégia central para a apropriação crítica do documento e para o fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas e reflexivas.

Somando-se ainda a necessidade de integração qualificada das tecnologias digitais ao trabalho docente, compreendidas como recursos instrumentais teóricos e práticos, validando os elementos constitutivos de novas dinâmicas de ensino e aprendizagem. Ademais, o desenvolvimento de projetos pedagógicos e de pesquisa, alinhados aos fundamentos do DCRC, favoreceram a consolidação de práticas curriculares situadas, colaborativas e comprometidas com a função social da escola pública.

As ações do DCRC estão articuladas a práticas que favorecem a inclusão e a valorização da diversidade, garantindo o acesso a uma educação de qualidade. Na formação de professores buscando incluir a valorização da língua materna e a utilização de metodologias que respeitem a cultura local, pois "os professores precisam de oportunidades constantes de atualização e desenvolvimento profissional para lidar com as demandas da educação inclusiva".¹⁷⁸

A participação ativa na gestão das escolas é outro aspecto relevante do documento norteador supracitado, pois ao envolver lideranças indígenas, pais e membros da população na elaboração do currículo e na tomada de decisões, a escola

¹⁷⁷ ARROYO, 2021, p.312.

¹⁷⁸ GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 12, p. 33-51, 2024, p.34.

tornou-se um espaço de diálogo e colaboração, fortalecendo a autonomia garantindo que fossem ouvidas e respeitadas.

Reconhecer a dinâmica do novo formato educacional envolveu a organização da comunidade educativa, interagindo e refletindo sobre os comportamentos em relação aos conhecimentos empíricos e às tradições culturais. As ações colaborativas entre as SMEs de todo o estado e a SEDUC são fundamentais para a realização de programas e projetos que delineiem o funcionamento da rede de ensino, enfatizando a importância do currículo formal e oculto no processo de interação e motivação.

O fortalecimento de uma gestão ativa possibilitou uma análise sistêmica dos acompanhamentos e reuniões regulares, favorecendo que “a equipe docente assumisse coletivamente a responsabilidade pelas decisões relacionadas ao percurso educacional, com a totalidade dos parceiros internos e externos à escola”.¹⁷⁹ A gestão compartilhada com a população local complementou a atuação dos conselhos, promovendo uma colaboração entre o Estado e a sociedade civil, em parceria com os povos originários, criando um ambiente de respeito e colaboração mútua.

A formação de gestores indígenas é um investimento necessário para a qualificação, pois ao receberem formação específica em legislação educacional, projetos pedagógicos e cultura indígena, esses profissionais tornaram-se agentes de transformação, fortalecendo a capacidade de organização e defesa dos direitos, garantindo a continuidade da identidade.

O acompanhamento pedagógico assegurou que os tempos de aprendizagem fossem respeitados, reorganizando o trabalho entre os elementos que compõem as análises de desempenho sendo vistas como parte de um sistema educacional que, embora enfrentassem dificuldades, o direito à educação seria um compromisso que deveria ser efetivado de maneira equitativa em uma sociedade caracterizada por desigualdades¹⁸⁰, pois:

[...] a escola e todo o alicerce que a sustentou são uma célula viva que deveria interagir intimamente desde os primórdios momentos de concepções, passando pelo histórico-cultural e antropológico social

¹⁷⁹ PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artemed, 2000, p.53.

¹⁸⁰ GOVEIA, A. D.; SOUZA, M. L.; SILVEIRA, R. C. **A educação e o pensamento**. Cidade: Editora, 2016. p.95.

até a iminência do surgimento de sujeitos protagonistas das próprias histórias [...].¹⁸¹

Uma das ações é o alinhamento do planejamento entre professores e coordenadores com um objetivo pedagógico que busque criar uma base cooperativa, percebida como um conjunto de intervenções educativas que integrem diferentes práticas. O intuito seria o de orientar a promoção de uma pedagogia que desenvolvesse competências socioemocionais.

Ressaltou-se que "o princípio de caráter longitudinal e acumulativo referindo-se à necessidade de uma avaliação a curto, médio e longo prazo, considerassem as situações práticas da vida do educando para compreender o pertencimento das relações e as maturações do processo em que está inserido"¹⁸², pois:

[o] trabalho colaborativo, fundamentado na troca de ideias e na coparticipação, ofereceu a oportunidade de participar, ou seja, tecer um novo par em um ato coletivo, gerando a magia do trabalho conjunto. [...] a dinâmica educativa evita a instalação do ócio e reduz a indisciplina e os conflitos que prejudica a convivência em grupo e com dinâmica de ação educativa desfavorecendo a existência da indisciplina e possíveis conflitos onerosos à boa convivência em grupo e entre os aspectos pedagógicos possíveis e imagináveis (COSTA, 2009).¹⁸³

Outra ação relevante, é a adaptação dos docentes às novas mídias e tecnologias que têm revolucionado o ambiente educacional. A adaptação é urgente, pois, caso contrário, o ensino se torna uma aparência de modernização, sem promover mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, visto que:

As novas mídias trouxeram a revolução, e os docentes terão que se adaptar urgentemente, caso contrário, o ensino será um verniz de modernidade, sem alterar as práticas no ambiente digital, atendendo às necessidades dos alunos em um mundo em constante transformação.¹⁸⁴

É preciso que os educadores incorporassem as tecnologias digitais de maneira crítica e inovadora. Em um mundo em constante transformação, a capacidade de se ajustar às novas ferramentas e métodos de ensino é uma questão de modernização, garantindo o aprendizado e a integração dessas novas mídias, devendo ser vista como uma oportunidade para enriquecer a experiência educacional.

¹⁸¹ COSTA, Paulo Sergio da. **Aprendizagem Cooperativa**. Centro Universitário Leonardo da Vinci.- Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009, p.75.

¹⁸² BASTOS. Marbênia Gonçalves Almeida. **Formação de professores para o diagnóstico das dificuldades de leitura e de escrita**. Fortaleza: Ed: EDUCARE. 2023, p.47.

¹⁸³ COSTA, 2009, p.72.

¹⁸⁴ LIRA, 2018, p.64.

Aliada à integração de novas mídias e metodologias, uma ação interessante é a sala de aula invertida, onde os estudantes têm contato prévio com os conteúdos por diferentes recursos, utilizando o momento em sala para discussões, atividades práticas e aprofundamento da aprendizagem, essa abordagem exige o acompanhamento das escolas em suas realidades locais e a articulação entre meios tecnológicos e estratégias educativas, visando ao aprimoramento do ensino.

Beltran, no livro *Gestão de Projetos Escolares*, destaca que a atuação do professor como mediador contribui para estruturar as relações em sala de aula e assegurar o aproveitamento do tempo pedagógico, conforme as classificações dos projetos descritas no Quadro 2.

Quadro 2: A Classificação dos Projetos Pedagógicos

Projetos	Conceitos
Intervenção	Promovem uma introdução de modificações na estrutura ou na operação do sistema ou organização, afetando positivamente seu desempenho em função de problemas que resolve em diferentes setores como: setor produtivo, comercial, social e educacional.
Pesquisa	Tem o intuito de construir conhecimentos a partir de um problema e a metodologia variando de acordo com a questão, citando a reformulação curricular.
Desenvolvimento	A finalidade desse projeto é produzir novas atividades ou implementar atividades existentes.
Ensino	São desenvolvidos para melhorar o processo de ensino aprendizagem e conteúdos de uma determinada disciplina. O professor é que conduz o projeto.
Interdisciplinar	São desenvolvidos, exclusivamente, no ambiente escolar que objetivam aprendizagem de conceitos das diferentes disciplinas curriculares. Nestes projetos busca-se desenvolver competências e habilidades, além de permitir que professores e alunos expressem uma interação contínua.

Fonte: Construída pela Doutoranda, baseada em BELTRAN.¹⁸⁵

Os projetos pedagógicos nas instituições de ensino são classificados em diferentes categorias e com características e objetivos específicos entendendo as ações educativas, enquanto que os Projetos de Intervenção promovem mudanças na estrutura ou na operação do sistema educacional, resolvendo problemas específicos aplicados em diferentes setores, incluindo o educacional, social e produtivo com

¹⁸⁵ BELTRAN, 2018, p.36.

projetos que melhoram o desempenho das instituições garantindo que as necessidades sejam atendidas.

Já os Projetos de pesquisa têm como objetivo construir conhecimentos a partir de um problema identificado. A metodologia utiliza a questão em análise e a reformulação curricular, buscando adaptar o ensino às novas demandas e realidades, pois o desenvolvimento norteia a criação de novas atividades ou a implementação existente em projetos que enriquece o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo experiências diversificadas.

Os instrumentais de Ensino são especificamente desenvolvidos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de um determinado componente, pois os projetos, que o professor desempenha são conduzidos pelas atividades, garantindo que os conteúdos sejam transmitidos.

Os modelos Interdisciplinares são elaborados com o objetivo de promover a aprendizagem de conceitos de diferentes componentes, incentivando a interação contínua dos professores e estudantes, permitindo que se desenvolvam competências e habilidades de forma integrada.

A interpretação das relações vivenciadas nas instituições escolares revelou a importância de avaliar os impactos das políticas e programas governamentais nas condições de vida da população, assim, "o estudante tornou-se sujeito do processo"¹⁸⁶, sublinhando a necessidade de considerar a efetividade das ações educativas, nessa perspectiva "a aprendizagem envolveu mudança de comportamento na pessoa do aprendiz".¹⁸⁷

Os projetos institucionais têm se concentrado na interdisciplinaridade e na colaboração, promovendo um ensino dinâmico e crítico, enriquecendo a experiência educacional e desenvolvendo a autonomia do corpo discente, pois as metodologias buscaram garantir a qualidade e a equidade dos resultados em avaliações internas e externas, para os povos originários, pois criando projetos de pesquisa que considerassem os ambientes socioculturais e ainda, utilizando ferramentas digitais,

¹⁸⁶ SILVA, Maria Lúcia P. Desafios da educação inclusiva no século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v.24, e240012, 2019, p.84.

¹⁸⁷ GOMES, Alfredo M.; PEREIRA, Luiza R. **Psicologia da aprendizagem: teorias e aplicações**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p.41.

entendeu-se que a aprendizagem participativa ocorreu com ações e interações com povos mais velhos, estimulando as trocas, conservando as tradições e rituais.

Os novos modelos educacionais adotados pelo município de Caucaia passaram a reconhecer e implementar uma proposta pedagógica para o currículo diferenciado da Educação Escolar Indígena, contemplando os povos Tapeba e Anacé em todos os componentes curriculares. Essa proposta curricular foi construída em consonância com os documentos norteadores nacionais e estaduais, articulando a matriz curricular às especificidades culturais e linguísticas.

Durante os momentos de planejamento pedagógico e nos encontros formativos, inclusive em ambientes virtuais, as diretrizes foram coletivamente discutidas com o objetivo de aprofundar os estudos, fortalecendo as práticas interculturais e identificando fragilidades que impactavam tanto as escolas indígenas quanto as unidades regulares do município. Esse processo contribuiu para o aprimoramento do currículo, reafirmando a autonomia pedagógica e promovendo uma educação contextualizada, intercultural e alinhada às realidades dos povos Tapeba e Anacé.

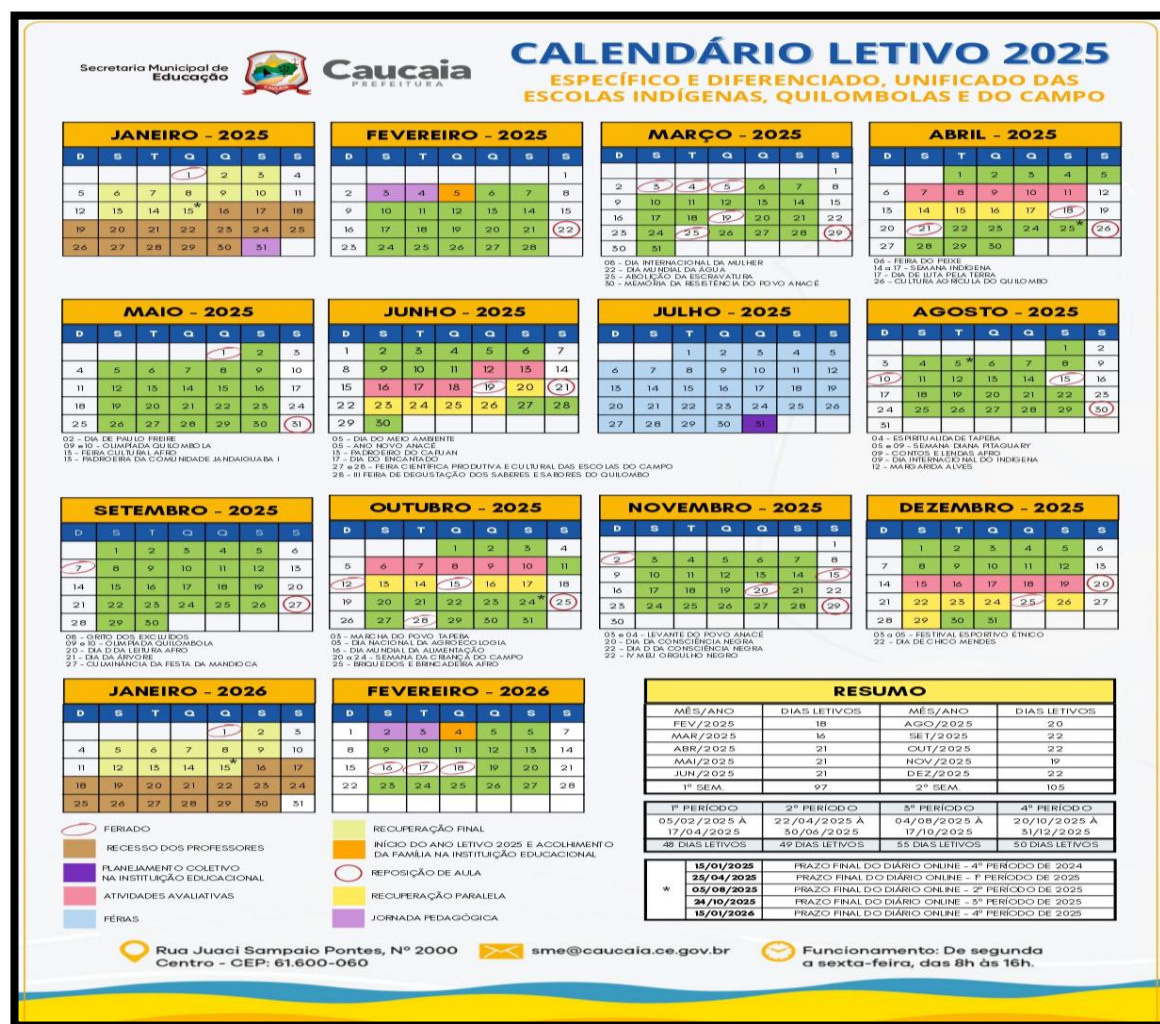
No contexto do município de Caucaia, o sistema educacional assegurou a implementação do currículo diferenciado pela incorporação aos PPP's das escolas indígenas e à organização do calendário escolar. Esse processo contribuiu para a garantia das aprendizagens e para o fortalecimento das ações desenvolvidas pela Coordenadoria de Ensino e pelo setor responsável pelas etnias da SME local, cuja atuação articulada favoreceu o acompanhamento pedagógico e a efetivação das práticas curriculares. Tais ações foram orientadas pelo respeito e pela valorização dos registros históricos, dos saberes tradicionais e das origens dos povos indígenas.

Ao cumprir o calendário escolar diferenciado tornou-se possível projetar ações que permitiram elencar novas aprendizagens e direcionar os diferentes campos dos saberes, pois o município ofereceu dois modelos de atendimento à diversidade cultural: um voltado para as instituições regulares e outro destinado aos povos originários, onde preservou-se a integralidade das raízes locais.

A seguir, apresenta-se o calendário escolar do município de Caucaia, elaborado de forma colaborativa entre o setor de etnias da SME de Caucaia e a comunidade escolar das escolas indígenas, quilombolas e do campo. Sua construção

coletiva expressa o reconhecimento das especificidades socioculturais desses territórios educativos, ao integrar tempos, práticas e referências próprias dos grupos envolvidos. O calendário, nesse sentido, constitui-se como instrumento pedagógico e político, articulando organização escolar, identidade cultural e respeito às formas diferenciadas de vivenciar os processos educativos.

Figura 2: Calendário Letivo 2025- Específico e Diferenciado, Unificado das Escolas Indígenas, Quilombolas e do Campo



Fonte: Secretaria Municipal de Caucaia (2025).

A elaboração do calendário escolar do município de Caucaia, construída de forma coletiva entre o setor de etnias da Secretaria Municipal de Educação e as comunidades escolares indígenas, quilombolas e do campo, expressa representações sociais historicamente constituídas nesses territórios educativos.

Essas representações, forjadas no senso comum a partir de imagens, crenças, mitos e ideologias, orientam modos de organização do tempo escolar,

práticas pedagógicas e relações comunitárias, influenciando diretamente os processos de formação de condutas e de pertencimento social.¹⁸⁸ O calendário, nesse sentido, ultrapassa sua função administrativa e assume caráter simbólico e pedagógico, ao materializar valores culturais e identitários no cotidiano das escolas.

Nessa perspectiva, a função social da educação contribui para a construção de espaços de diálogo e para a formulação de políticas educacionais que socializam informações e subsidiam o trabalho dos profissionais da educação. Tais políticas fortalecem a atuação das redes e dos sistemas municipais e estaduais, ao mesmo tempo em que incentivam práticas de gestão democrática, evidenciadas pela constituição de conselhos escolares como instâncias consultivas e mobilizadoras.

A inclusão de práticas bilíngues e a valorização da cultura indígena integram esse movimento ao assegurar a continuidade dos conhecimentos ancestrais, das línguas originárias e dos costumes tradicionais. Essas ações se concretizam por projetos de educação popular e de atividades voltadas ao fortalecimento cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade plural, fundada no reconhecimento da diversidade e no respeito às diferenças socioculturais.

Conforme assinala Silva, “os conhecimentos empíricos e os pertencimentos relevantes impulsionaram na construção de novos saberes, orientados por uma educação transformadora, libertária, com função equalizadora, reparadora e qualificadora”.¹⁸⁹ À luz dessa compreensão, o município de Caucaia passou a considerar sua diversidade étnica, racial e cultural como eixo estruturante das ações educativas, buscando integrar a comunidade escolar em processos formativos que promovam a cooperação, criatividade, respeito, liderança e exercício da cidadania.

Dessa forma, a educação indígena no Ceará afirma-se como um campo em permanente construção, que exige reflexão contínua e adaptação às múltiplas realidades socioculturais. A implementação de políticas públicas articuladas e a organização do currículo a partir de referenciais interculturais têm contribuído para a valorização dos saberes tradicionais e para a consolidação de práticas educativas comprometidas com o respeito à diversidade cultural.

¹⁸⁸ SCHWARTZ, 2012, p.61.

¹⁸⁹ SILVA, 2019. p.12.

4 OS POVOS ORIGINÁRIOS DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA E O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS INDÍGENAS: INTERCULTURALIDADE E ESPIRITUALIDADE

Os povos originários do município de Caucaia, no estado do Ceará, desempenharam um papel fundamental na preservação das tradições culturais e saberes ancestrais da região. Entre os principais grupos indígenas presentes no terreiro sagrado, destacam-se os povos Tapeba e os Anacé, cujas histórias são marcadas por processos de resistência frente à colonização e à marginalização histórica.

Esses povos mantêm vivas suas línguas, crenças, rituais e formas comunitárias de organização social, mesmo diante de adversidades como o avanço urbano, a exploração econômica do território e a negligência das políticas públicas. A luta pelo reconhecimento étnico e territorial tem sido uma constante, sendo respaldada por movimentos indígenas locais e por ações institucionais que buscaram garantir os direitos previstos na Constituição Federal de 1988.

No contexto educacional e sociopolítico, os povos indígenas de Caucaia vêm reivindicando o respeito à identidade e a valorização de práticas pedagógicas interculturais. A presença de escolas indígenas na região é um reflexo dos esforços em promover a pluralidade cultural, com ênfase nas cosmovisões, línguas e tradições dos povos originários.

No entanto, ainda persistem desafios relacionados à infraestrutura escolar, formação de professores e implementação de currículos que dialoguem com as realidades indígenas. Assim, é imprescindível que políticas públicas sejam fortalecidas para assegurar a autonomia cultural e territorial dos povos Tapeba e Anacé, promovendo a equidade e o reconhecimento das contribuições indígenas para a construção da identidade sociocultural do município de Caucaia.

O ensino religioso nas escolas indígenas em estudo, representa um campo complexo e desafiador, marcado por questões culturais, religiosas, pedagógicas e políticas. Para que a diversidade de crenças seja valorizada e as tradições ancestrais sejam respeitadas, a inserção do ensino religioso no

currículo escolar requer uma abordagem sensível às especificidades de cada comunidade indígena.¹⁹⁰

O ensino religioso nas escolas Tapeba e Anacé revelou um percurso gradual, repleto de avanços e desafios persistentes. Na década de 1980, a Constituição Federal, no artigo 231, reconheceu, “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e as terras que ocupam”.¹⁹¹ No decênio seguinte, diferentes modificações surgiram, como a aprovação do Decreto nº 6.861/2009¹⁹² e a criação do PNEEI¹⁹³.

Ao fortalecer a produção de materiais didáticos específicos e a construção de escolas adequadas às necessidades indígenas. Em 2012, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado Indígena, com o objetivo de reduzir o analfabetismo entre os povos indígenas, oferecendo cursos em línguas indígenas e em português, com materiais didáticos específicos.

Nos contextos dos povos Tapeba e Anacé, os espaços sagrados constituíram arenas centrais de aprendizagem, onde conhecimento, memória ancestral e espiritualidade se articularam de maneira inseparável em uma concepção simbólica, em lugares como cachoeiras, pedras, árvores ancestrais e sítios cerimoniais funcionando como laboratórios educativos,¹⁹⁴ em que os jovens experienciam ensinamentos transmitidos pelos mais velhos e pela própria esfera.¹⁹⁵

As aprendizagens para as comunidades indígenas de Caucaia, soaram como espaços de instrução direta que ocorreram através de participação, observação, imersão e envolvimento ritualístico. Entre o povo Anacé, há rituais específicos, como

¹⁹⁰ CAUCAIA. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Gestão, 2024, p.4. Documentos internos cedidos pelo órgão.

¹⁹¹ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Art 231 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Visto em 12 de setembro de 2025.

¹⁹² BRASIL. **Decreto nº 6861 de 27 de maio de 2009**- Dispõe sobre a Educação escolar indígena, definindo a organização dos territórios etnoeducacionais e dá outras providências.

¹⁹³ PNEEI – Política Nacional de Educação Escolar Indígena: conjunto de diretrizes, princípios e ações formuladas pelo Estado brasileiro com o objetivo de assegurar aos povos indígenas uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue, que respeite suas organizações sociais, línguas, saberes, tradições e territorialidades, em consonância com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

¹⁹⁴ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p. 18.

¹⁹⁵ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 7.

cerimônias de passagem e práticas de agradecimento aos ancestrais, desempenhando papéis pedagógico.¹⁹⁶

Nesses momentos, o povo ancião orienta as crianças e adolescentes sobre normas de convivência, respeito aos seres da floresta e manutenção do equilíbrio comunitário. Em relação a esse costume indígena, Cunha reagiu informando que “a participação em rituais sagrados constituiu experiência pedagógica fundamental, pois transmitiu normas sociais, éticas e ecológicas em um contexto vivencial”¹⁹⁷, pois:

[...] quando participamos das cerimônias no sítio sagrado, aprendemos com o corpo e com o coração. Cada gesto, cada canto e cada movimento têm um sentido: mostram como viver em harmonia com os rios, as árvores e os espíritos dos nossos antepassados. Ali, o conhecimento não é falado é sentido e praticado”.¹⁹⁸

Entre o povo Tapeba, os espaços sagrados têm função educativa explícita, pois através de rituais de iniciação, cantos de cura e práticas de reconhecimento territorial, os jovens aprendem sobre ciclos naturais, preservação ambiental e responsabilidades comunitárias. Krenak destacou que “o aprendizado se dá na interação com o sagrado; o conhecimento emerge quando se participa de cerimônias e se reconhece os seres que habitam o mundo invisível”.¹⁹⁹

Além do conteúdo prático e simbólico, a aprendizagem nos espaços sagrados favoreceu a consolidação da identidade coletiva e a transmissão de valores éticos e espirituais, pois “os espaços sagrados são lugares de educação situacional, nos quais a memória ancestral se transforma em experiência presente, reforçando pertencimento e responsabilidade comunitária”.²⁰⁰

A avaliação na Educação Escolar Indígena, é concebida de forma integrada, articulando práticas corporais, rituais e saberes tradicionais, em que cada estudante passou a ser observado em sua capacidade de participar, reproduzir e transformar conhecimentos em contextos comunitários e territoriais.²⁰¹

Entre o povo Tapeba, a avaliação das práticas corporais tornou-se atividades físicas e manuais, considerando a participação, a atenção aos gestos ritualísticos, a

¹⁹⁶ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 12.

¹⁹⁷ CUNHA, 2014, p.79.

¹⁹⁸ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 18.

¹⁹⁹ KRENAK, 2019, p. 52.

²⁰⁰ WALSH, 2019, p.72.

²⁰¹ CEARÁ, 2019, p 68.

cooperação e o respeito às normas comunitárias.²⁰² Assim, para Krenak, “a aprendizagem indígena se manifesta no corpo, na postura, na presença e na ação conjunta; por isso, avaliar exige observar a experiência integral do aprendiz”²⁰³. Essa citação vai de encontro com o pensamento da Associação Anacé que diz que:

Na avaliação das atividades no rio, na mata ou durante os rituais, olhamos não só se a tarefa foi feita, mas como foi feita: se respeitou o tempo dos mais velhos, se ouviu os cantos, se entendeu os sinais da natureza. Avaliar é perceber o aprendizado no corpo, no gesto e na memória.²⁰⁴

A avaliação integrada envolve o reconhecimento da participação nos rituais e cerimônias como indicadores de aprendizagem. Ao participar ativamente, os estudantes demonstram a compreensão dos conteúdos e a internalização de valores comunitários, respeitando os lugares sagrados e capacidade de interagir com os saberes corporificados da tradição. Walsh ressaltou que “a avaliação na educação indígena é processual, relacional e situacional, considerando o resultado, a ética e a capacidade de aprendizado em contexto”.²⁰⁵

Entre o povo Anacé, a avaliação dos saberes tradicionais assume caráter formativo e colaborativo, envolvendo o diálogo entre toda a comunidade e o corpo discente. As aprendizagens são refletidas coletivamente, com a demonstração de habilidades e a discussão de formas de aplicar os conhecimentos construídos no cotidiano.²⁰⁶ Para Cunha, destaca-se que “a avaliação indígena valorizou a prática, o conhecimento experiencial e a capacidade de participação comunitária, sendo um processo contínuo de aprendizagem e pertencimento”.²⁰⁷

Diante do exposto, o Ensino Religioso nas escolas indígenas do município de Caucaia configurou-se como uma prática educativa vinculada aos modos próprios de aprender, ensinar e avaliar dos povos originários, nos quais a espiritualidade, o território e a vida comunitária constituem dimensões indissociáveis do processo formativo.

A avaliação, nesse contexto, assume caráter formativo e coletivo, valorizando a prática, o conhecimento experiencial e a capacidade de participação comunitária,

²⁰² ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p. 43.

²⁰³ KRENAK, 2019, p.64.

²⁰⁴ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 25.

²⁰⁵ WALSH, 2019, p. 82.

²⁰⁶ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021.p.56.

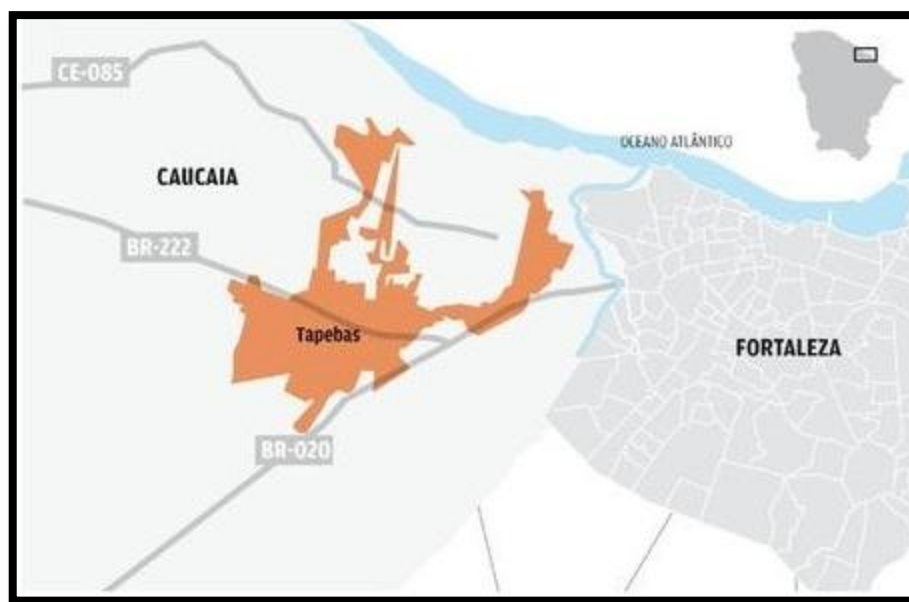
²⁰⁷ CUNHA, 2014, p.91.

em consonância com as cosmologias e tradições dos povos Tapeba e Anacé. Mais do que aferir conteúdos, esse processo avaliativo reconhece a aprendizagem como vivência e pertencimento, reafirmando a religiosidade como espaço de fortalecimento identitário, transmissão de saberes ancestrais e resistência cultural no âmbito da Educação Escolar Indígena.

4.1 ASPECTOS CULTURAIS E RELIGIOSOS DO POVO TAPEBA²⁰⁸

Os povos Tapeba e Anacé, habitantes ancestrais da região de Caucaia, no Ceará, são detentores de uma rica diversidade cultural e religiosa. As tradições, crenças, valores e práticas são elementos centrais transmitidos por gerações. A oralidade, presente nos rituais, festas e manifestações artísticas, mantém uma relação intensa com a terra e a natureza, constituindo um patrimônio imaterial que é reconhecido, valorizado e protegido. Assim demonstrado na Figura 3.

Figura 3: Área de Posse Definitiva do Povo Tapeba em Caucaia



Fonte: Fornecido pelo IBGE (2021).

A Área de Posse Definitiva do povo Tapeba é um espaço histórico, cultural e social da comunidade, localizada em Caucaia, na região metropolitana de Fortaleza,

²⁰⁸ Os dados e informações referentes a etnia Tapeba foram cedidos e retirados de documentos da ASSOCIAÇÃO TAPEBA (ACITA), 2022.

no Ceará, a representação da luta e da resistência ao longo dos séculos, refletiu a conexão com a terra e as aspirações por reconhecimento territoriais.

Historicamente, a comunidade Tapeba sempre enfrentou desafios relacionados à ocupação de terras. A partir do início do século XVIII, com a colonização e a expropriação de terras, grupos indígenas foram forçados a deslocar-se e a adaptar-se a novas realidades, tornando a luta pela demarcação, uma constante busca da preservação da cultura e identidade.

Essa área de posse definitiva, embora delimitada, enfrentou a falta de reconhecimento formal por parte das autoridades competentes, gerando insegurança jurídica e vulnerabilidade para a população, que passou a viver sob a ameaça de ocupações irregulares e exploração dos recursos naturais. A demarcação foi considerada relevante para a proteção jurídica, como para a manutenção das práticas culturais, religiosas e econômicas.

Dentro dessa área, desenvolveu-se atividades que são fundamentais para a subsistência e para a manutenção das tradições, como a agricultura, a pesca e o artesanato. A relação com a natureza é respeitada e valorizada, refletindo a sabedoria ancestral que permeou a cultura. As festas e rituais celebrados em espaços próprios vem consolidando momentos de união e reafirmação a identidade dos membros que reuniram-se para compartilhar conhecimentos e fortalecer os laços sociais.

A luta desse grupo étnico pela demarcação de terras é emblemática para a causa, marcada por quatro décadas de resistência a conflitos fundiários, perseguições e discriminações, com avanços e retrocessos, construindo a narrativa de resistência contra às violações de direitos humanos. O Fundo do Brasil apoia projetos da Associação das Comunidades dos Índios Tapeba de Caucaia, que têm como foco a responsabilização do Estado pelas violações de direitos, ao mesmo tempo em que promovem, por iniciativa da própria associação e com apoio do Fundo, a autonomia dos povos indígenas.

A área indígena de 5,8 mil hectares, tradicionalmente ocupada, está delimitada, mas não reconhecida e demarcada. A área original, segundo o grupo indígena, era de 36 mil hectares.²⁰⁹ Durante décadas, o povo Tapeba viveu em

²⁰⁹ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p.46.

um cenário de vulnerabilidade, sem segurança jurídica, enfrentando a ocupação irregular de terras por não indígenas.

Nesse ínterim, realizaram 26 retomadas de terras e lutaram por melhorias na educação, exigindo que o estado assumisse a responsabilidade. As formas de luta incluíram bloqueios de rodovias, de gasodutos e de ferrovias, com manifestações diante de órgãos públicos.

Brandão, em suas pesquisas sobre as tensões relacionadas às áreas indígenas reivindicadas, aponta que esses conflitos são, em grande medida, fomentados por interesses privados associados a grandes empreendimentos, evidenciando a complexidade da luta territorial e dos processos de preservação da cultura e da identidade dos povos indígenas.²¹⁰

Nesse cenário, a etnia Tapeba, oriunda dos Potiguaras e de outras etnias que compartilhavam o espaço do antigo aldeamento, foi submetida a deslocamentos forçados para áreas da União e para bairros urbanos de Caucaia, resultando na fragmentação de seus campos tradicionais.

Tal processo evidencia a continuidade da colonialidade do poder, expressando a imposição de modos de vida urbanos e na substituição progressiva das línguas originárias pelo português, configurando práticas de apagamento cultural e subordinação simbólica que ainda reverberam nas condições sociais e educacionais desse povo.

O povo Tapeba, identificado como tapebano ou perna de pau, apresentou uma das maiores populações entre as etnias da região, com aproximadamente 7.038 indígenas distribuídos em 20 aldeias. A cultura se destacou pela forte ligação com a natureza, manifestada nos conhecimentos sobre plantas medicinais, técnicas de pesca, agricultura e rituais que celebram os ciclos da vida e a conexão refletindo em diferentes dimensões da vida social, como religião, arte, educação, política e economia.

A religiosidade Tapebana é expressa em cultos aos ancestrais e na crença em seres espirituais que habitam a natureza, além da realização de rituais de cura e proteção. O Centro Cultural Tapeba e o Memorial Cacique

²¹⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na universidade: memórias e desafios. **Revista Brasileira de Educação Popular**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 45-60, 2017, p.48-49.

Perna de Pau, como espaços de preservação cultural, encontram-se fechados devido à insegurança e à falta de parcerias que garantam a manutenção. A alimentação da população é rica em ingredientes como o coco, utilizado em diferentes pratos, e a água de coco é considerada medicinal.²¹¹

O termo Tapeba é um topônimo que se referiu a uma lagoa e um riacho na região, e a etimologia remeteu ao tupi, com pedra ou pedra polida. A estimativa populacional desse povo, em um censo genealógico, é de 1.150 pessoas, com 185 famílias registradas entre março e setembro de 1986.

Caucaia é a cidade próxima da capital, Fortaleza, situada a 16 km de distância, desde a sua fundação, pelo Capitão-Mor do Ceará, Francisco Xavier de Miranda Henrique, com o apoio da provisão Régia, a região tem sido um espaço de lutas de direitos e de convivência entre diferentes culturas, com o culto aos ancestrais e a crença em seres espirituais que habitavam a natureza. Igualmente a outros povos originários, rituais de cura e proteção e festas religiosas mediavam "a religião indígena como uma forma de demonstrar a relação entre os seres humanos e o mundo espiritual".²¹²

A área é delimitada por pontos de referência, como a lagoa dos Porcos ao sul e o rio Ceará ao leste. As comunidades apresentaram características variadas, como a população das Pedreiras se dedicando à agricultura, o bairro Santa Terezinha é conhecido pelas atividades relacionadas à palha e ao comércio de frutas. Em contrapartida, há áreas onde a presença Tapeba é residual, como no bairro Santa Rita, onde predominam o comércio ambulante e serviços assalariados.

A educação é um aspecto que incentiva a preservação da identidade cultural e o fortalecimento do povo, pois busca uma educação que respeite e valorize as tradições, línguas e modos de vida. As escolas localizadas nas aldeias têm se empenhado em integrar os conhecimentos tradicionais aos currículos escolares, promovendo uma abordagem bilíngue que possibilita aos jovens fortalecerem sua conexão com as raízes culturais, ao mesmo tempo em que os prepara para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

²¹¹ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p. 77.

²¹² ARROYO, 2021, p.112.

A educação intercultural, para além da transmissão de conhecimentos, contribuiu para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da autoestima da pessoa discente, ao possibilitar que suas culturas, histórias e modos de vida sejam reconhecidos e refletidos no ambiente escolar. No âmbito da educação cultural, a etnia Tapeba manifesta-se de forma rica e diversa com danças, músicas, artesanato e festividades que celebram a vida, a natureza e a memória coletiva do povo.

As festas tradicionais, como o ritual de celebração do milho e outras colheitas, são momentos de união e reafirmação da identidade Tapeba. Nos eventos, anciãos compartilharam histórias e ensinamentos, garantindo que as novas gerações conheçam as origens e as tradições. O artesanato, incluiu a produção de objetos feitos com palha, sendo uma forma de expressão artística e uma fonte de renda para muitas famílias, em um elo entre o passado e o presente.²¹³

O esporte desempenhou relevância na vida do povo Tapeba, funcionando como uma ferramenta de integração e fortalecimento comunitário. A prática de atividades esportivas, como o futebol e as corridas tradicionais, promove a saúde física e a união entre a comunidade jovem, que envolve-se em competições amigáveis e eventos esportivos, as atividades ajudando a construir um senso de pertencimento, proporcionando um espaço para que se expressem as habilidades e os talentos naturais.²¹⁴

A valorização da cultura e do esporte, aliada a um sistema educacional inclusivo, contribuiu para que crianças e adolescentes sentissem-se capazes de lutar pela cultura como ferramenta de resistência e afirmação, conscientes da importância da história e preservação da identidade.

Com base na educação, esporte e cultura, o povo Tapeba busca preservar as tradições e a construção do futuro, mostrando ao mundo que a força de uma comunidade está enraizada na identidade e na capacidade de unir-se em torno dos valores e crenças, com elementos fundamentais para a sobrevivência e o fortalecimento de sua cultura, garantindo que as próximas gerações herdem um legado rico e vibrante, celebrando o passado e buscando um futuro promissor.

²¹³ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p. 81.

²¹⁴ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p. 83.

Assim, a educação Tapeba perpassa no ambiente de aula formal articulando às práticas culturais, aos rituais e aos eventos comunitários que reforçaram os laços sociais e a identidade coletiva. As festas tradicionais, como as realizadas na comunidade do Pau Branco, são espaços de aprendizagem vivencial, onde crianças e jovens participam de cantos, danças, rituais e encenações que reconstroem narrativas históricas e espirituais do povo²¹⁵, pois:

[...] nessas celebrações, o conhecimento é transmitido de forma prática, simbólica e afetiva, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a continuidade das tradições, enquanto se reforça o respeito à memória ancestral e às práticas que moldaram a coletividade ao longo do tempo.²¹⁶

Nessas festas, as competições são momentos de lazer e aprendizado sobre regras sociais, valores comunitários e resolução de conflitos. A participação coletiva nos jogos e rituais ensina a juventude sobre a importância do esforço coletivo, da estratégia, da resistência física e emocional, consolidando a educação como um processo que articula cultura, corpo e mente, reafirmando a dimensão holística da formação Tapeba.²¹⁷

Ademais, mediante a essas ações educativas, culturais e esportivas, é que o povo Tapebano demonstra que a força está enraizada na identidade e na capacidade de união em torno de valores compartilhados e crenças espirituais. A educação, nesse contexto, inclui a transmissão de práticas, saberes e memórias que garantem a sobrevivência cultural e o fortalecimento comunitário.

Ao celebrar o passado e integrar o aprendizado à vida cotidiana, constroem um futuro de pertencimentos para as novas gerações, assegurando que a riqueza das tradições, rituais e festividades continue viva, vibrante e adaptada às demandas contemporâneas.²¹⁸

O currículo escolar assumiu caráter diferenciado ao integrar festividades, rituais e práticas corporais ao cotidiano educativo, ressignificando esses momentos culturais como instrumentos pedagógicos que favoreceram a aprendizagem do sujeito aprendiz e do corpo discente.²¹⁹

²¹⁵ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p.32.

²¹⁶ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p.41.

²¹⁷ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p.42.

²¹⁸ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p.43.

²¹⁹ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p.45.

Nas escolas, os professores indígenas organizam atividades que conectam os conteúdos formais como História, Geografia, Língua Portuguesa e Ciências às práticas tradicionais, como os cantos e danças das celebrações de Pau Branco. Ao explorar os elementos simbólicos das festas, os estudantes aprendem sobre a organização social, os valores comunitários e a memória histórica de sua etnia, reforçando o vínculo entre conhecimento escolar e saberes tradicionais.²²⁰

Também são incorporados ao currículo, os jogos de luta e esportes tradicionais, como estratégias de educação integral, trabalhando habilidades motoras, disciplina, cooperação e ética. Nessas atividades, o corpo discente aprende a importância do esforço coletivo, da liderança e da resolução de conflitos de forma respeitosa, valores que são fundamentais para a manutenção da coesão comunitária.

Ao mesmo tempo, as práticas contribuem para a formação de cidadãos conscientes sobre a importância da saúde, do corpo e da disciplina, mostrando que a educação Tapeba não separa o saber intelectual do saber prático e corporal. A articulação entre esporte, cultura e educação formal tornou-se, um mecanismo de resistência e afirmação cultural, pois permite que os conhecimentos transmitidos nas aldeias sejam reconhecidos e valorizados no ambiente escolar, evitando que a tradição se perca frente às pressões externas e à hegemonia cultural urbana.

Além disso, a integração dessas práticas culturais ao currículo escolar cria oportunidades para que a pessoa aprendiz desenvolva competências de protagonismo comunitário e liderança. Ao participar da organização das festas, do planejamento dos jogos e composição dos rituais, experimentando papéis e diferentes responsabilidades, aprendendo a mediar conflitos, e exercer decisões em grupos.

Conforme preconizado por Candau e outros estudiosos da área, que enfatizam a necessidade de relações horizontais entre saberes indígenas e científicos.²²¹ As práticas culturais, os esportes e as celebrações são preservados como patrimônio imaterial e são articuladas ao cotidiano escolar, permitindo que os estudantes compreendam a relevância de sua cultura em um contexto amplo, garantindo que o ensino religioso seja um componente de dimensão transversal que conecta ética, espiritualidade, identidade e cidadania.

²²⁰ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p.49.

²²¹ CANDAU, 2009, p.31.

Essa experiência prática fortalece a autonomia e o sentimento de pertencimento, mostrando que o aprendizado escolar pode ser um agente transformador que conecta passado, presente e futuro. A educação formal, aliada à transmissão de saberes tradicionais, garante que a etnia Tapeba mantenha suas práticas, espiritualidade e identidade cultural, enquanto se prepara para interagir com o mundo contemporâneo de maneira crítica e consciente.²²²

Dessa forma, a educação Tapeba consolidou-se como um modelo de ensino intercultural e bilíngue, em que o currículo escolar dialoga constantemente com os saberes ancestrais, garantindo que rituais, festas, esportes e celebrações sejam experiências culturais isoladas que configuram-se mediante um projeto pedagógico amplo.

A integração do ensino religioso no currículo Tapeba reforça a dimensão intercultural da educação, ao reconhecer e valorizar as crenças, rituais e práticas espirituais como elementos centrais da formação estudantil. O ensino religioso, quando abordado de maneira respeitosa e contextualizada, transmite conhecimentos sobre a religiosidade indígena, promovendo o diálogo com outras tradições e saberes, fortalecendo a compreensão da diversidade cultural.

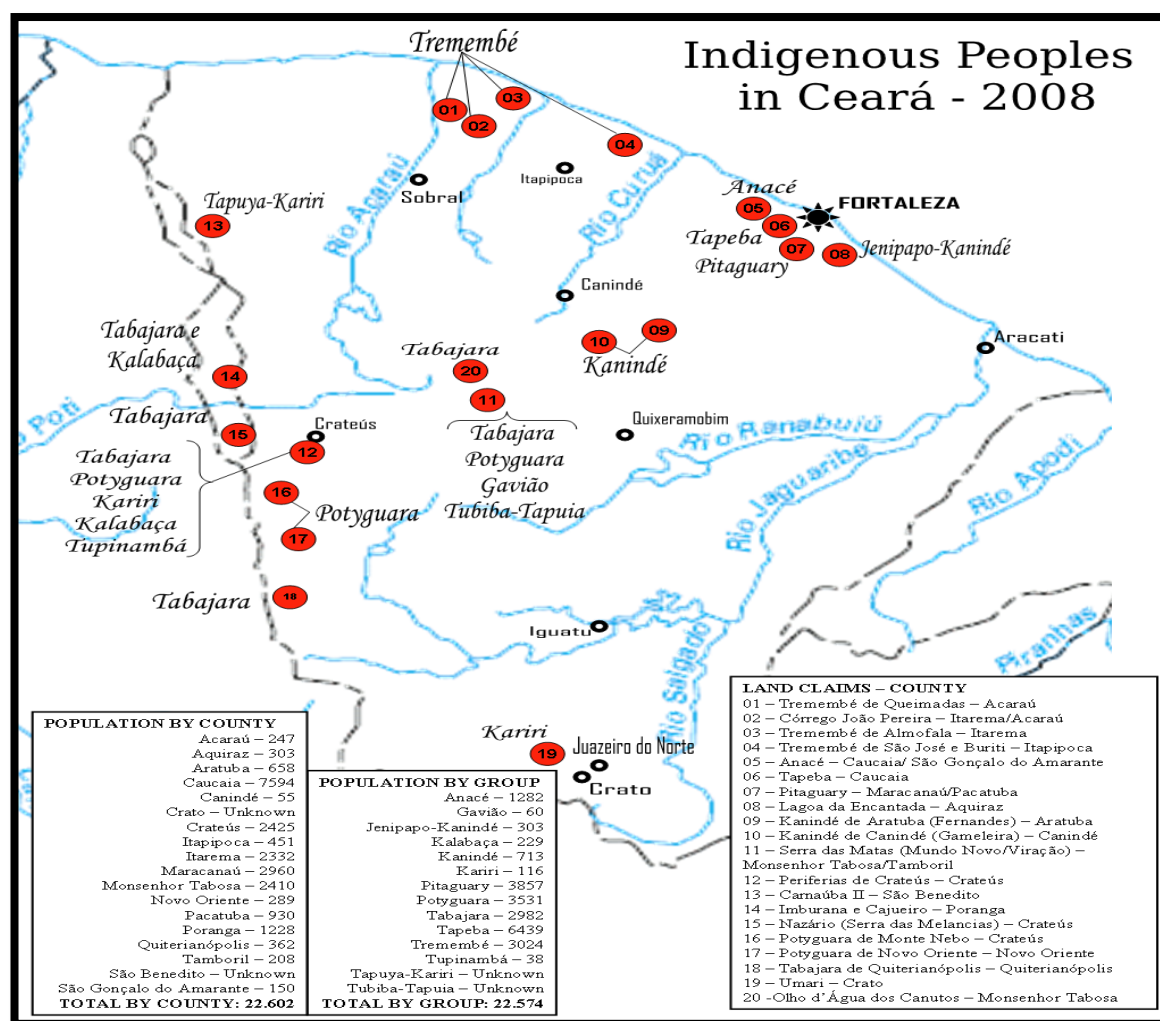
4.2 ASPECTOS CULTURAIS E RELIGIOSOS DO POVO ANACÉ²²³

Os povos Anacé constituem um grupo indígena localizado no município de Caucaia, no estado do Ceará, cuja trajetória histórica antecede o processo de colonização e integra de forma significativa o patrimônio cultural, social e espiritual da região. A constituição desse povo está relacionada à organização em aldeias e às relações históricas estabelecidas com outros povos indígenas, como os Potiguaras, em processos marcados por trocas culturais, alianças e estratégias coletivas de resistência, conforme ilustrado na Figura 4.

²²² ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p.50.

²²³ Os dados e informações referentes a etnia Anacé foram cedidos e retirados de documentos da ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021. (in loco)

Figura 4: Área de Posse Definitiva do Povo Anacé em Caucaia

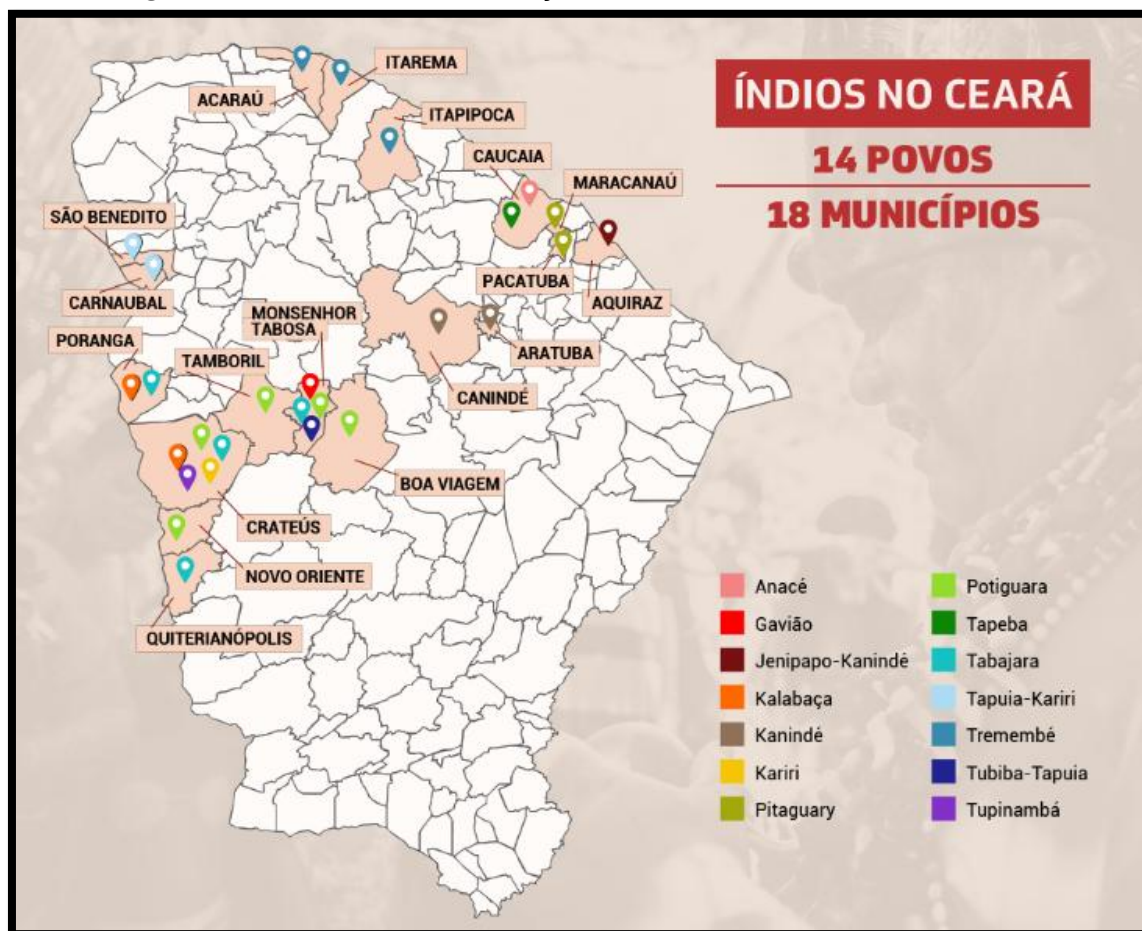


Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Anac%C3%A9#/media/Ficheiro:Indigenous_Peoples_in_Cear%C3%A1_2008.png

Atualmente, a população Anacé é estimada em aproximadamente 1.500 pessoas, organizadas em comunidades aldeadas que mantêm vínculos com o território, compreendido para além de sua dimensão geográfica, como espaço simbólico, espiritual e identitário.

A localização próxima ao litoral, aos manguezais e às áreas de mata influenciou historicamente os modos de subsistência, baseados na pesca, na agricultura tradicional e na coleta de frutos nativos. A Figura 5 evidencia a presença territorial dos povos indígenas no Ceará, situando os Anacé entre os povos que ocupam diferentes municípios do estado.

Figura 5: Território e Localização da Tribo Anacé em Caucaia



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

A religiosidade Anacé estrutura-se a partir de uma relação indissociável com a natureza, compreendida como espaço habitado por forças espirituais, ancestrais e seres encantados. Florestas, rios e o mar constituem territórios sagrados, nos quais se manifestam práticas rituais que reafirmam a identidade coletiva e fortalecem a conexão com a ancestralidade.²²⁴ Essa espiritualidade orienta rituais de agradecimento, celebrações da vida e festas comunitárias, que desempenham papel central na manutenção dos laços sociais e na transmissão de valores éticos e cosmológicos.

Essa religiosidade orienta o culto aos espíritos da natureza e a crença em seres encantados que habitam as matas e os rios. Rituais de agradecimento e celebração da vida, realizados com a participação da comunidade em festas

²²⁴ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 68.

tradicionais, constituindo-se em práticas que fortalecem a conexão espiritual e os laços coletivos.

No âmbito educacional, observa-se um movimento contínuo de afirmação de uma educação que respeite e valorize a cultura Anacé, com destaque para a defesa da educação bilíngue, articulando a língua materna e o português como estratégia de fortalecimento identitário e acesso a direitos sociais mais amplos. As escolas situadas nas aldeias buscam integrar os conhecimentos tradicionais às práticas pedagógicas, construindo abordagens educativas que reconhecem as especificidades culturais e espirituais do povo Anacé.²²⁵

Para além da dimensão linguística, a educação Anacé configura-se como espaço de fortalecimento da memória histórica e da identidade coletiva, diante dos processos de deslocamento territorial e das pressões decorrentes da implantação de grandes empreendimentos no entorno de suas terras.²²⁶

Nesse contexto, a escola ultrapassa a função restrita de transmissão de conteúdos formais e assume o papel de território simbólico de resistência, no qual narrativas ancestrais, histórias de luta, rituais e práticas comunitárias são incorporadas às experiências pedagógicas, contribuindo para a reafirmação do pertencimento étnico e para a continuidade dos modos próprios de aprender e existir.²²⁷

A organização pedagógica das escolas Anacé²²⁸ fundamenta-se na participação comunitária e no protagonismo indígena, envolvendo lideranças, anciãos, pajés e agentes culturais nos processos de planejamento e desenvolvimento curricular. Essa articulação possibilita a construção de metodologias contextualizadas, que dialogam com o cotidiano comunitário e com as relações espirituais que estruturam a vida social Anacé.²²⁹ Ao promover uma educação intercultural e crítica, as escolas fortalecem a autonomia coletiva e contribuem para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos, saberes e projetos de futuro.

²²⁵ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 69.

²²⁶ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 70.

²²⁷ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 73.

²²⁸ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 75.

²²⁹ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 78

A cultura Anacé expressa-se por danças, cantos, músicas, artesanato e rituais que celebram os ciclos da vida e a relação com a natureza. O artesanato, produzido a partir de materiais locais, constitui simultaneamente expressão artística, meio de transmissão de saberes e fonte complementar de renda para diferentes famílias. Esses conhecimentos, associados à relação com a terra e à luta pela demarcação territorial, refletem a identidade e a resistência cultural do povo Anacé.

A cultura é enraizada na relação com a terra e na luta pela demarcação das comarcas. Os conhecimentos que possuem sobre a fauna e a flora, as técnicas de artesanato e manifestações artísticas, conceituam a identidade e resistência cultural.

A cultura indígena, compreendida como processo contínuo de (re)existência, assegura o direito à manutenção das línguas, tradições e práticas espirituais, constituindo-se como expressão de resiliência histórica e contribuição fundamental para a diversidade cultural indígena no Brasil. Gadotti diz que:

[a] cultura indígena é um processo de (re)existência, que buscou garantir o direito de manter as culturas, línguas e tradições. Assim, representaram um exemplo de resiliência e força, mantendo viva a identidade cultural e contribuindo para a diversidade do patrimônio indígena brasileiro.²³⁰

Assim, trata-se de um conjunto articulado de saberes, práticas e valores que manifestam-se nas dimensões religiosa, educativa, política, artística e econômica da vida social. Nesse sentido, o ensino religioso nas escolas indígenas dialoga com as tradições espirituais dos povos originários, reconhecendo seus conhecimentos e práticas como dimensões legítimas do processo educativo.²³¹

A partir do diálogo teórico, histórico e empírico desenvolvido ao longo deste capítulo, a construção de um currículo de ensino religioso para as escolas Anacé exige um processo permanente de diálogo intercultural, fundamentado no reconhecimento da diversidade étnica, cultural e espiritual.

Nesse viés, autores analisam que tal compreensão implica reconhecer que a religiosidade indígena não se organiza segundo os moldes das tradições religiosas

²³⁰ GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: por uma pedagogia da resistência**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021, p.74.

²³¹ BRANDÃO, 2017, p.52.

institucionalizadas, mas se manifesta de forma integrada à vida comunitária, à memória ancestral e às relações com a natureza.²³²

Conforme Gadotti, a elaboração curricular demanda o reconhecimento das especificidades de cada povo, valorizando as múltiplas formas de expressão religiosa, os rituais, as cosmologias, as narrativas míticas e os valores que estruturam os modos próprios de interpretar o mundo.²³³

O autor acrescenta que, ao assumir uma perspectiva intercultural e decolonial, o ensino religioso afasta-se de práticas normativas ou proselitistas, constituindo-se como espaço pedagógico de escuta, respeito e afirmação das identidades indígenas, contribuindo para a preservação dos saberes tradicionais e para o fortalecimento da autonomia comunitária.²³⁴

Assim, a transmissão dos conhecimentos Anacé ocorre de forma integrada às práticas cotidianas e rituais comunitários. Desde a infância, crianças e jovens participam de atividades como a preparação de alimentos tradicionais, a confecção de utensílios e a realização de rituais de agradecimento aos espíritos da natureza, favorecendo a internalização de valores éticos, espirituais e sociais, fortalecendo o pertencimento cultural e o respeito às normas e hierarquias tradicionais. A articulação entre escola e comunidade permite que o aprendizado se constitua como parte da memória coletiva, reforçando o vínculo entre identidade e educação.²³⁵

A educação Anacé contempla ainda a dimensão corporal como espaço privilegiado de aprendizagem simbólica e social. Jogos tradicionais, danças e cantos funcionam como práticas pedagógicas que estimulam a cooperação, a socialização e a transmissão de valores coletivos. Essas experiências corporais, associadas a brincadeiras e lutas ritualizadas, constituem importantes mecanismos de aprendizagem ética e histórica, fortalecendo a resistência cultural e a preservação das tradições.²³⁶

As festas e celebrações tradicionais configuram-se como eixo estruturante do processo educativo Anacé, promovendo aprendizagens intergeracionais relacionadas

²³² GADOTTI, 2021, p.78.

²³³ GADOTTI, 2021, p.80

²³⁴ GADOTTI, 20021, p.81.

²³⁵ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 72.

²³⁶ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 76.

aos ciclos agrícolas, à pesca, aos nascimentos e às mudanças sazonais. Nesses eventos, cantos, rezas, danças e narrativas míticas reforçando a conexão com os ancestrais. Essas festas aprimoraram os espaços, reforçando a identidade, onde as histórias, mitos e memórias coletivas são narradas, garantindo a continuidade cultural frente às pressões externas.²³⁷

O respeito aos seres encantados presentes em rios, matas e territórios sagrados orienta a conduta ética e ambiental da comunidade. Esses saberes são incorporados às práticas pedagógicas, promovendo o cuidado com os recursos naturais, a preservação ambiental e a reverência aos espíritos protetores. Ao integrar espiritualidade e educação formal, estabelece-se uma articulação entre saberes tradicionais e conhecimentos contemporâneos, fortalecendo valores de sustentabilidade, ética comunitária e de preservação da biodiversidade, elementos centrais na cosmovisão Anacé.²³⁸

Nesse contexto, o ensino religioso assume caráter complementar à educação intercultural, ao valorizar a cosmologia própria e reconhecer mitos, rituais e relações com a natureza como conteúdos legítimos de estudo. Mais do que transmitir conteúdos, o ensino religioso se converte em ferramenta de resistência cultural, permitindo que a juventude Anacé compreenda suas raízes e sua responsabilidade na preservação dos saberes ancestrais.²³⁹

A espiritualidade configura-se como dimensão transversal das práticas pedagógicas e da organização sociocultural Anacé. Para Kopenewa, desde a infância, as relações com rios, matas, ventos e o mar são ensinadas como parte de uma cosmologia que articula o mundo material e espiritual, em consonância com epistemologias indígenas que compreendem o aprender como participação ativa no mundo.²⁴⁰ Nas escolas, atividades como a observação dos ciclos naturais, os cantos tradicionais e as narrativas sobre seres encantados são integradas aos conteúdos formais, criando uma pedagogia que articula cosmovisão e escolarização.²⁴¹

Os rituais de passagem civilizacional como celebrações de transição etária, festas de colheita e cerimônias de agradecimento às forças da natureza são

²³⁷ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p.77.

²³⁸ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p.78.

²³⁹ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p.76.

²⁴⁰ KOPENAWA, 2015, p.28.

²⁴¹ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p.80.

integrados às práticas educativas como eventos de grande significado formativo. Nessas ocasiões, crianças e jovens assumem papéis ativos, aprendendo por meio da vivência direta, o que transforma a escola em espaço de transmissão intergeracional do conhecimento, com a participação de pajés, anciãos, docentes e estudantes, no esforço de manter a integralidade cultural.²⁴²

A dimensão corporal da educação Anacé manifesta-se nas práticas esportivas que carregam sentidos socioculturais. Jogos rituais e lutas tradicionais articuladas durante a prática de atividades físicas e socialização que ensinam respeito, estratégia, memória histórica e cooperação.²⁴³ Essas práticas configuram uma pedagogia do corpo e da coletividade, integrando características da cultura indígena no currículo escolar.²⁴⁴

A inclusão de narrativas no currículo escolar preserva tradições e ajuda a construir uma ética ecológica crítica que fortalece a responsabilidade socioambiental entre estudantes.²⁴⁵ Desse modo, a espiritualidade passa a ser compreendida como base epistemológica para uma educação que respeita e articula relações de cuidado com os elementos naturais e com os membros da sociedade.

O fortalecimento da identidade Anacé ocorre pela criação e construção de artesanato, musicalização e expressões performativas, integradas às práticas pedagógicas como saberes práticos e simbólicos. A produção de artefatos utilitários e decorativos feitos com recursos locais como fibras, sementes e palhas é integrada às aulas de arte e educação ambiental, permitindo que os estudantes aprendam a reconhecer espécies nativas, técnicas de produção sustentável e significados culturais associados a cada peça. Hall destaca que “assim, a música tradicional, enseja a reflexão sobre rítmica, poesia oral e memória coletiva, constituindo instrumentos fundamentais para a construção da identidade e da autoestima cultural”.²⁴⁶

Nesse processo, o ensino religioso adquiriu uma forma própria ao se desvincular de modelos normativos eurocêntricos e assumindo uma perspectiva de interculturalidade crítica, conforme indicado por Candau, promovendo relações

²⁴² BANIWA, 2006 p.37.

²⁴³ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p.81.

²⁴⁴ APPLE, 2006, p.23.

²⁴⁵ ESCOBAR, 2014, p.63.

²⁴⁶ HALL, 2006, p.31.

horizontais entre saberes e reconhecendo as práticas espirituais indígenas como referências legítimas na construção do conhecimento escolar.²⁴⁷

Apesar dos avanços, a educação Anacé enfrenta desafios relacionados à formação docente, à produção de materiais didáticos contextualizados e à garantia de participação ativa da comunidade na gestão escolar, evitando que as especificidades culturais sejam tratadas como elementos secundários.²⁴⁸ A gestão participativa, respaldada por políticas públicas interculturais, reafirma a autonomia dos povos originários e fortalece a capacidade de construir projetos de futuro sem abrir mão de sua identidade cultural.²⁴⁹

4.3 SINGULARIDADES E PONTOS COMUNS ENTRE OS POVOS TAPEBA E ANACÉ

As culturas e as religiões constituem processos dinâmicos de construção identitária e de fortalecimento da memória coletiva, resultantes da interação contínua entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos sistematizados no campo científico.²⁵⁰ No contexto dos povos originários do município de Caucaia, no estado do Ceará, essas dinâmicas manifestam-se de maneira singular, articulando-se às lutas históricas pela demarcação territorial, pela preservação das práticas culturais e espirituais e pela garantia do direito a uma educação escolar diferenciada.

No contexto Tapeba, a organização coletiva e a articulação política refletiram-se no espaço escolar, influenciando a construção de práticas educativas voltadas ao fortalecimento identitário e à valorização dos saberes tradicionais. A presença de associações representativas como a Associação das Comunidades Indígenas Tapeba (ACITA)²⁵¹, contribuiu para o desenvolvimento de projetos educativos e culturais que dialogam com o território, incorporando eventos comunitários, jogos tradicionais, cantos e celebrações coletivas como dimensões formativas articuladas ao cotidiano.

²⁴⁷ CANDAU, 2009, p.41.

²⁴⁸ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p.78.

²⁴⁹ BRASIL, 1996, p.16.

²⁵⁰ BRANDÃO, 2017, p.75

²⁵¹ ACITA – Associação das Comunidades Indígenas Tapeba, entidade representativa criada com o objetivo de organizar politicamente o povo Tapeba, atuar na defesa da demarcação territorial, na valorização cultural e no fortalecimento das lutas por direitos sociais, educacionais e ambientais no município de Caucaia–CE.

Essas práticas favorecem a participação do corpo discente e promovem a transmissão intergeracional de conhecimentos, integrando cultura, educação e memória coletiva. Entre o povo Anacé, a relação entre escola, cultura e currículo assume contornos distintos, pautados pelo fortalecimento interno da comunidade e pela continuidade dos saberes ancestrais.

As práticas educativas vinculam-se de maneira mais direta às experiências comunitárias, aos rituais e à espiritualidade, constituindo um currículo vivido que se constrói no cotidiano e na relação com o território. Estudos que analisam a resistência indígena em perspectiva ampliada indicam que essas formas de organização priorizam a preservação cultural e espiritual como base dos processos educativos, sustentando práticas pedagógicas próprias, ainda que menos visibilizadas no espaço público.

No plano cultural, o povo Tapeba apresenta uma diversidade expressiva de práticas que envolvem danças, músicas, rituais e artesanato, fortemente vinculadas à relação com a natureza e à valorização da oralidade como forma privilegiada de transmissão dos saberes.

As festividades comunitárias assumem papel central na vida social, constituindo espaços de celebração, encontro intergeracional e fortalecimento da identidade coletiva. Como afirma Gouveia, “essas práticas, incorporadas à educação formal, permitem a transmissão de saberes tradicionais enquanto estimulam a participação ativa de jovens e crianças na preservação da cultura”.²⁵²

Entre os Anacé, as manifestações culturais e espirituais articulam-se de forma intensa com à natureza, aos ciclos ambientais e à memória ancestral. A religiosidade Anacé expressa-se por rituais e festividades que evidenciam a presença de entidades espirituais associadas aos ambientes naturais, como matas, rios e territórios sagrados. O artesanato integra essas expressões culturais, apresentando formas e estilos próprios, vinculados às experiências históricas e às trajetórias vividas pelo povo.

No campo educacional, a educação escolar Tapeba ocupa lugar estratégico nas lutas comunitárias. A organização representativa tem buscado assegurar um currículo que valorize a cultura, a língua e os saberes tradicionais, articulando o ensino

²⁵² GOUVEIA, 2018, p. 38.

bilíngue à integração entre conhecimentos ancestrais e conteúdos escolares. As escolas localizadas nas aldeias desenvolvem esforços para incorporar práticas culturais ao cotidiano educativo, fortalecendo o vínculo entre escola, território e identidade.

O povo Anacé atribuiu a centralidade à educação, ainda que enfrente desafios adicionais relacionados à escassez de recursos e à formação de profissionais bilíngues. A busca por uma educação que respeite as tradições, valorize a língua materna e dialogue com as necessidades comunitárias articula-se às lutas territoriais e à preservação cultural, aproximando esse povo de pautas comuns a outros povos originários.

A educação escolar indígena encontra respaldo em um conjunto de normativas que reconhecem a diversidade sociocultural dos povos originários, em que a Resolução nº 04/2010 do Conselho Nacional de Educação²⁵³, estabelece diretrizes para currículos que considerem as especificidades culturais, sociais e históricas de cada povo, assegurando uma educação contextualizada.

Em consonância com o marco e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 78, que fundamenta ações voltadas à educação bilíngue e intercultural, promovendo a valorização das línguas, saberes e memórias indígenas, em diálogo com os conhecimentos científicos mais amplos.

Outro documento preponderante, é o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI)²⁵⁴, que assegura o direito a uma educação de qualidade e ao acesso à informação, promovendo a preservação e celebração da herança cultural, o respeito às particularidades de cada povo e a valorização dos conhecimentos tradicionais, ainda que sua efetivação apresente variações entre as diferentes agremiações.²⁵⁵

²⁵³ BRASIL, CNE, 2010, p. 17.

²⁵⁴ O Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) é um instrumento de orientação das políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena no Brasil, elaborado com a participação de povos indígenas, organizações representativas e órgãos governamentais que tem como finalidade garantir uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue, fundamentada no respeito às identidades étnicas, às línguas maternas, às territorialidades, às espiritualidades e aos modos próprios de organização social e pedagógica dos povos indígenas, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a legislação educacional vigente.

²⁵⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI)**. Brasília: MEC/SECADI, 2013, p.27.

Outro aspecto relevante refere-se à participação comunitária na gestão escolar. A constituição de conselhos escolares, com a presença de familiares, lideranças comunitárias e profissionais indígenas, fortalecendo práticas de gestão democrática e ampliando a autonomia das escolas, contribuindo para a valorização das tradições locais e para o fortalecimento da identidade cultural no espaço educativo.

Apesar dos avanços normativos, as escolas indígenas ainda enfrentam desafios relacionados à infraestrutura, à disponibilidade de recursos e à formação de profissionais bilíngues. Ainda assim, a educação é compreendida como instrumento estratégico para o fortalecimento da memória histórica, para a formação de lideranças juvenis e para a continuidade das lutas coletivas, articulando movimentos e organizações em âmbito local e nacional.

As culturas e espiritualidades dos povos Tapeba e Anacé configuram processos dinâmicos de construção identitária, fortemente vinculados à memória coletiva e à relação com o território. Embora compartilhem a região de Caucaia, suas histórias, formas de resistência e expressões culturais revelando diferenças que refletem diretamente na educação, nas práticas espirituais e na organização social.²⁵⁶

A etnia Tapeba possui uma longa trajetória de mobilização pública e resistência em defesa de suas terras, com destaque para os conflitos fundiários e perseguições históricas que moldaram a identidade coletiva. Esse histórico de resistência expressa-se na organização de associações como a ACITA, nas quais as lideranças buscam visibilidade, apoio de organizações não governamentais e articulação política para garantir a demarcação e proteção territorial.

Entre o povo Anacé, as estratégias de resistência assumem contornos mais silenciosos, refletindo-se em práticas educativas mais voltadas à preservação interna dos saberes e à continuidade das tradições espirituais. Estudos que analisam a resistência indígena em perspectiva ampliada indicam que formas menos visíveis de mobilização política podem priorizar a coesão comunitária, a ancestralidade e a manutenção dos vínculos territoriais como eixos centrais de afirmação identitária.²⁵⁷

²⁵⁶ CAUCAIA, 2024, p. 7

²⁵⁷ BANIWA, 2006, p. 27

Nesse contexto, a educação escolar atua como espaço privilegiado de transmissão cultural, articulando práticas pedagógicas, espiritualidade e memória coletiva, sustentando processos próprios de formação e aprendizagem. No campo da religiosidade, ambos os povos compartilham a crença na presença de entidades espirituais e na realização de rituais que fortalecem os vínculos comunitários.

Contudo, as formas de manifestação apresentam diferenças. Entre os Tapeba, os rituais tendem a assumir caráter mais coletivo e público, integrando festas e celebrações comunitárias. Entre os Anacé, as práticas espirituais concentram-se em rituais internos, realizados em espaços sagrados específicos, associados à natureza.

A crença nos seres encantados, presente em ambas as etnias, apresentam variações: para os Tapeba, os espíritos são frequentemente associados a eventos comunitários e à proteção dos espaços vividos²⁵⁸, enquanto para os Anacé, as entidades espirituais têm um papel interligado à orientação individual e à preservação de práticas ancestrais.²⁵⁹ Essas distinções revelam diferentes formas de interação com o ambiente e estratégias de reprodução cultural.

A educação ocupa papel central na reprodução cultural de ambos os povos, ainda que as estratégias pedagógicas apresentem nuances distintas. Entre os Tapeba, observa-se a construção de currículos bilíngues e interculturais, com forte participação comunitária e articulação entre conteúdos escolares, práticas culturais e atividades extracurriculares, com apoio de políticas públicas e iniciativas como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Entre os Anacé, a educação articula saberes tradicionais ao currículo escolar, enfrentando desafios relacionados à formação de profissionais e ao acesso a materiais pedagógicos. As práticas educativas incluem contação de histórias, registros visuais de rituais, cantos e observações do meio natural, promovendo processos educativos que valorizam o protagonismo juvenil, o respeito aos saberes das pessoas mais velhas e a continuidade das tradições espirituais.²⁶⁰

No campo das expressões artísticas e culturais, há diferenças perceptíveis. O povo Tapeba desenvolveu práticas coletivas mais amplas, integrando música, dança, teatro, festas e artesanato em eventos comunitários de grande visibilidade. O

²⁵⁸ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p. 32.

²⁵⁹ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 24.

²⁶⁰ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2011, p. 32.

artesanato Tapeba, além de utilitário, tem função simbólica e de resistência cultural, sendo vendido ou exibido em feiras, contribuindo para a economia local.

Já os Anacé concentram as expressões artísticas em atividades de cunho mais ritualístico e educativo, relacionadas à formação moral e espiritual da comunidade, reforçando a transmissão de conhecimentos de geração a geração e preservando estilos específicos de artesanato que carregam experiências ancestrais.

Outro aspecto relevante é a forma como cada povo se relaciona com a participação política e comunitária. Os Tapeba, com maior visibilidade pública, participam de conselhos e fóruns municipais, estaduais e nacionais, articulando demandas e fortalecendo alianças com ONGs e órgãos governamentais.²⁶¹

Já os Anacé, embora ativos internamente, apresentam menor participação em instâncias externas, focando seus esforços em fortalecer a coesão comunitária e assegurar que os saberes tradicionais continuem vivos. Esta distinção reflete as trajetórias históricas e contextos sociais de cada grupo, influenciando diretamente as estratégias educativas, culturais e religiosas.²⁶²

Mesmo compartilhando desafios comuns, Tapeba e Anacé constroem estratégias próprias de resistência, preservação cultural e fortalecimento identitário, revelando a diversidade indígena no Ceará e reforçando a necessidade de currículos diferenciados e contextualizados.

Quadro 3: Comparativo entre os povos Tapeba e Anacé

Dimensão	Povos Tapeba	Povos Anacé	Observações e Implicações Educacionais
Território e demarcação	Longa trajetória de resistência pública; associações como ACITA; conflitos fundiários frequentes; visibilidade nacional e estadual	Mobilização mais discreta; foco na preservação interna; menor visibilidade pública; esforços contínuos para reconhecimento territorial	A visibilidade Tapeba favorece parcerias e recursos externos; os Anacé dependem mais de estratégias internas de preservação cultural
Educação	Currículo bilíngue (língua materna + português); integração	Educação bilíngue também prioritária, mas enfrenta escassez	Ambos valorizam a educação intercultural; Tapeba articulam mais

²⁶¹ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p.29.

²⁶² ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2001, p. 36.

	de saberes tradicionais; forte participação da comunidade; atividades extracurriculares ligadas a festas, esportes e rituais	de professores e recursos; atividades educativas centradas em rituais, histórias e aprendizagem prática	mobilização social, enquanto Anacé reforçam identidade interna e transmissão de saberes
Religiosidade	Rituais comunitários de grande visibilidade; festas e celebrações abertas; crença nos espíritos ligada à proteção territorial; integração com eventos educativos	Rituais internos e sagrados; crença nos espíritos ligada à orientação individual e preservação de tradições ancestrais; menos visibilidade pública	As escolas Tapeba podem incorporar práticas abertas de celebração; escolas Anacé priorizam atividades que reforçam a espiritualidade e ética comunitária
Festas e celebrações	Celebração da comunidade de Pau Branco: danças, cantos, jogos de luta, encontros intergeracionais; integração cultura-esporte-educação	Festividades ritualísticas vinculadas ao ciclo da natureza e às crenças espirituais; foco na transmissão de valores e histórias ancestrais	Tapeba usam festas como estratégia de fortalecimento coletivo; Anacé priorizam preservação cultural e ritualística
Expressões artísticas	Música, dança, teatro e artesanato com valor simbólico e econômico; amplamente compartilhado com a comunidade e fora dela	Artesanato e arte ritualística ligados à educação cultural; expressões concentradas no fortalecimento interno da comunidade	Ambos valorizam a produção artística, mas Tapeba buscam visibilidade e geração de renda, enquanto Anacé preservam conhecimento interno
Mobilização política	Participação ativa em conselhos, fóruns e articulação com ONGs; estratégias públicas de reivindicação de direitos	Mobilização interna; foco na coesão comunitária e preservação de tradições; menor presença em instâncias externas	A diferença impacta o acesso a recursos e políticas públicas; Tapeba têm mais visibilidade e voz política, Anacé reforçam autonomia e identidade interna
Linguagem e oralidade	Fortemente voltada para preservação da língua materna em paralelo ao português; ênfase em histórias e mitos comunitários	Uso da língua materna valorizado, mas integração com português enfrenta desafios logísticos; ênfase na transmissão oral de histórias e rituais	A educação bilíngue deve considerar diferenças de prioridade e recursos para fortalecer cada contexto
Relação com a natureza	Natureza como base para rituais coletivos; integração com atividades de lazer e esportivas;	Natureza central para espiritualidade e rituais; ligação direta com ciclos da vida e orientação individual;	A pedagogia deve contextualizar atividades ecológicas e rituais de forma diferenciada, de acordo com a

	espiritualidade ligada a proteção da terra	foco em preservação e observação ambiental	experiência comunitária
Integração do currículo escolar	Forte articulação entre currículo formal, cultura e mobilização comunitária; práticas esportivas e culturais integradas ao ensino	Currículo contextualizado às práticas e rituais; foco no fortalecimento da memória, histórias e saberes tradicionais	Ambos os povos exigem educação intercultural, mas com diferentes estratégias de implementação e foco pedagógico

Fonte: Construída pela Doutoranda, baseada nos Documentos da Associação Tapeba (2022) e Anacé (2021).

Nesse sentido, a comparação entre os povos Tapeba e Anacé permite compreender que o currículo da educação escolar indígena em Caucaia não se apresenta prioritariamente como um conjunto de prescrições formalizadas em documentos oficiais, mas como uma construção cotidiana, produzida nas relações comunitárias, nas práticas espirituais, nos rituais, nas festas, nos usos do território e nas formas próprias de transmissão dos saberes.

Ainda que os marcos legais e institucionais indiquem diretrizes para a Educação Escolar Indígena, o que se observa nas experiências analisadas é a centralidade de um currículo vivido, tecido a partir das cosmologias, das memórias coletivas e das dinâmicas socioculturais específicas de cada povo. Essa condição evidencia que o currículo, longe de ser neutro ou homogêneo, expressa disputas simbólicas e políticas sobre quais saberes são legitimados no espaço escolar.

A partir dessa compreensão, o currículo passa a ser concebido como território em disputa, no qual se tensionam, de um lado, os referenciais normativos e prescritivos produzidos pelas políticas educacionais e, de outro, as práticas educativas efetivamente vivenciadas nas comunidades indígenas.

No caso dos Tapeba e Anacé, essas práticas revelam processos de resistência, resignificação e afirmação identitária, nos quais a escola assume um papel estratégico na articulação entre conhecimento tradicional e escolarização formal. Tal perspectiva fundamenta a análise desenvolvida no capítulo seguinte, ao problematizar o currículo do Ensino Religioso como espaço de negociação, conflito e produção de sentidos, atravessado por relações de poder, colonialidade e protagonismo indígena.

4.4 A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO RELIGIOSO: UM ELO ENTRE CULTURA, FÉ E IDENTIDADE, UMA INTERFACE ENTRE LÍNGUA MATERNA E ENSINO RELIGIOSO

A língua materna configura-se como o primeiro espaço simbólico em que os sujeitos estabelecem relações com o mundo social, interpretando a realidade e construindo sentidos de pertencimento coletivo. No contexto dos povos indígenas, essa dimensão ultrapassa o caráter instrumental da comunicação, assumindo função estruturante na transmissão das cosmologias, das memórias históricas e das formas próprias de vivenciar o sagrado.

No âmbito do Ensino Religioso, a presença da língua originária possibilita experiências educativas ancoradas nas referências culturais do próprio povo, favorecendo a compreensão da espiritualidade como prática integrada à vida comunitária e à relação com o território.

Quando a aprendizagem ocorre mediada pela língua nativa, os conteúdos religiosos tendem a ser apropriados a partir das experiências vividas no interior da comunidade, articulando espiritualidade, memória coletiva e cotidiano. Nesse percurso, a identidade não se apresenta como categoria fixa ou essencializada, mas como construção histórica produzida nas interações sociais.

Estudos que analisam os processos de formação identitária indicam que ela se constitui em permanente diálogo com os contextos simbólicos e materiais nos quais os sujeitos estão inseridos, sendo a língua um de seus principais elementos organizadores. Desse modo, o Ensino Religioso desenvolvido em língua materna contribui para o fortalecimento dos processos de identificação cultural e religiosa, assegurando a continuidade das referências ancestrais, pois com:

[a] compreensão da fé, a língua materna propõe a construção da identidade. Ao aprender sobre a religião e a língua nativa, eles têm a oportunidade de fortalecer a identidade cultural e religiosa em que "a identidade é um processo de construção que se dá a partir da interação entre o indivíduo e o mundo social". A língua, se tornou um elemento central na formação da identidade, conectando os alunos as raízes e a história.²⁶³

A língua pode ser compreendida como dimensão constitutiva da cultura, na medida em que viabiliza a circulação de conhecimentos, valores e práticas sociais

²⁶³ ARROYO, 2021, p.156.

entre diferentes gerações. Brandão assinala que "a língua é um elemento da cultura, pois é o veículo de transmissão dos conhecimentos, dos valores e das tradições de um povo".²⁶⁴

No contexto indígena, essa relação manifesta-se de forma particularmente intensa, uma vez que os saberes religiosos, os rituais e as narrativas de origem estão profundamente vinculados à oralidade, conferindo centralidade à língua materna na formação espiritual e cultural.

A inserção da língua materna no espaço escolar amplia as possibilidades de diálogo intercultural, ao reconhecer os saberes indígenas como legítimos e produtores de conhecimento. Ao assumir a diversidade como princípio pedagógico, o Ensino Religioso pode contribuir para a construção de relações menos hierarquizadas entre culturas e tradições religiosas.

Candau compreende o diálogo intercultural como um processo que se constrói a partir do reconhecimento das diferenças e da escuta ativa entre grupos culturais distintos, sendo a linguagem um de seus principais mediadores.²⁶⁵ Nessa perspectiva, o uso da língua materna favorece práticas educativas orientadas pelo respeito mútuo e pela convivência plural.

O ordenamento jurídico brasileiro reconhece a especificidade da Educação Escolar Indígena e assegura o direito à utilização das línguas maternas nos processos educativos. A Constituição Federal de 1988, estabelece tanto a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas quanto a garantia de uma educação diferenciada para os povos indígenas, respeitando suas línguas, culturas e saberes tradicionais.²⁶⁶ Em consonância com esses princípios, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁶⁷ reafirma a perspectiva bilíngue e intercultural da educação indígena, compreendendo a diversidade cultural como fundamento do processo formativo.

Nesse mesmo sentido, o artigo 33 da LDBEN define o Ensino Religioso como parte integrante da formação básica, devendo ser ofertado com respeito à diversidade

²⁶⁴ BRANDÃO, 2017, p.89.

²⁶⁵ CANDAU, 2016, p.189

²⁶⁶ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Assegurou às comunidades indígenas o direito a uma educação diferenciada específica e bilingue. Art. 231 e 232.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 25 fev. 2025.

²⁶⁷ BRASIL, 2018, p. 18 e 71.

cultural e religiosa, vedando práticas de proselitismo. Tal orientação reforça a necessidade de abordagens plurais, dialógicas e contextualizadas, especialmente relevantes em contextos marcados pela diversidade étnica e cultural dos povos indígenas.

A articulação entre a proteção da língua materna e o Ensino Religioso evidencia de forma integrada, as dimensões culturais, linguísticas e espirituais dos povos indígenas. A língua, como expressão da cultura e da identidade coletiva, constitui-se como elemento para a compreensão e a vivência das práticas religiosas, fortalecendo sentimentos de pertencimento e assegurando a continuidade das tradições. Ao garantir o direito à educação bilíngue e intercultural, a legislação brasileira reconhece a língua materna como instrumento de valorização cultural e religiosa, contribuindo para uma educação inclusiva e socialmente referenciada.

A Lei nº 9.475/1997, ao alterar a redação do artigo 33 da LDBEN, atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade pela definição dos conteúdos do Ensino Religioso e das normas para habilitação e admissão de docentes.²⁶⁸ Esse dispositivo amplia as possibilidades para que as escolas indígenas, em diálogo com suas comunidades, construam currículos alinhados às suas especificidades culturais, espirituais e linguísticas.

Apesar dos avanços no campo legal, em muitas escolas indígenas o Ensino Religioso ainda não é desenvolvido em língua materna, o que fragiliza o direito à educação diferenciada e limita o fortalecimento dos conhecimentos religiosos, culturais e identitários. Essa realidade evidencia tensões persistentes entre o currículo prescrito nos documentos oficiais e as práticas educativas efetivamente vivenciadas nas comunidades, apontando para a necessidade de políticas públicas que assegurem condições materiais e formativas adequadas à efetivação da educação intercultural.

No estado do Ceará, a legislação educacional incorpora diretrizes voltadas à ampliação e universalização do atendimento escolar indígena, assegurando a educação bilíngue e intercultural, conforme previsto no Plano Estadual de Educação

²⁶⁸ BRASIL, 1997, p.13.

(Lei nº 16.025/2016)²⁶⁹. A Resolução nº 404/2005 do Conselho Estadual de Educação também define o Ensino Religioso como componente curricular obrigatório²⁷⁰, de matrícula facultativa, permitindo que os conteúdos sejam definidos de acordo com os projetos pedagógicos das escolas.

No município de Caucaia, observa-se um movimento gradual de contextualização do Ensino Religioso nas escolas indígenas, ainda que esse processo não se encontre plenamente sistematizado em documentos oficiais. O uso da língua materna manifesta-se sobretudo nas práticas cotidianas, nos rituais, nas narrativas orais e nas atividades culturais desenvolvidas no espaço escolar, revelando a presença de um currículo vivido, construído a partir das experiências comunitárias e das cosmologias próprias dos povos originários.

A consolidação dessa proposta, contudo, enfrenta desafios, como a escassez de materiais didáticos específicos e a insuficiência de formação docente voltada ao Ensino Religioso em línguas maternas. Ainda assim, as comunidades indígenas permanecem mobilizadas na busca por uma educação que possibilite aos sujeitos discentes compreender e vivenciar a espiritualidade de forma coerente com seus referenciais culturais, fortalecendo identidades religiosas e promovendo o diálogo intercultural.

No contexto contemporâneo, o Ensino Religioso assume caráter plural e não confessional, conforme estabelece a LDBEN (Lei nº 9.394/1996, art. 33)²⁷¹, criando condições para o diálogo com as cosmovisões indígenas. Ao integrar espiritualidade, ética comunitária e práticas culturais próprias, a escola afirma-se como espaço de preservação, resistência e fortalecimento da identidade indígena.

Autores como Kopenawa e Ailton Krenak (2019), defendem que os processos educativos devem respeitar as formas indígenas de relação com o território, a natureza e a memória histórica²⁷², articulando valores éticos e espirituais à vida

²⁶⁹ CEARÁ. **Lei nº 16.025/2016**. Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação(Ceará). Metas: 5.4 e 7.36 <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4019-lei-n-16-025-de-30-05-16-d-o-01-06-16>. Acesso: 03 jan.2026.

²⁷⁰ Resolução nº 404/2005 do Conselho Estadual de Educação. Dispõe sobre a disciplina Ensino Religioso a ser ministrada no ensino fundamental, nas escolas da rede pública do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. Art. 1º. <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0404-2005.pdf>. Acesso em: 04 jan.2026.

²⁷¹ BRASIL, 1996, p. 21.

²⁷² KOPENAWA, 2015, p. 23.

comunitária.²⁷³ Essa perspectiva contribui para a superação de modelos homogêneos de educação e para a afirmação de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural.

Na prática escolar, o Ensino Religioso tem incorporado metodologias participativas, como rodas de conversa, observação de rituais, contação de histórias e oficinas de saberes tradicionais, envolvendo pajés, anciãos e lideranças comunitárias na mediação do conhecimento. Essas experiências favorecem a integração entre aprendizado escolar e práticas cotidianas, reforçando princípios éticos, coletivos e ambientais.²⁷⁴

A valorização das línguas maternas, articulada à formação continuada de docentes indígenas, configura-se como estratégia de enfrentamento à hegemonia cultural e linguística. Skutnabb-Kangas destaca que a preservação das línguas originárias como fundamental para a manutenção da memória histórica e para o fortalecimento identitário dos povos indígenas, assegurando protagonismo na construção curricular.²⁷⁵

Embora persistam desafios estruturais, formativos e políticos que limitam a plena implementação de um Ensino Religioso sensível às realidades indígenas, experiências já consolidadas demonstrando a possibilidade de construir práticas pedagógicas plurais, contextualizadas e emancipadoras, integrando língua materna, espiritualidade e currículo escolar.²⁷⁶

Dessa forma, o Ensino Religioso nas comunidades indígenas ultrapassa a lógica da simples transmissão de conteúdos doutrinários, afirmando-se como espaço de valorização cultural, resistência e construção identitária. Ao articular língua, espiritualidade e experiência, contribui para a constituição de um currículo que emerge da vida cotidiana, evidenciando as tensões entre o currículo prescrito e o currículo vivido, fundamentando o debate desenvolvido no capítulo seguinte, em que o currículo diferenciado é analisado como território político e epistemológico, marcado pelo protagonismo dos povos indígenas e pela centralidade de seus saberes ancestrais.

²⁷³ KRENAK, 2019, p. 32.

²⁷⁴ KRENAK, 2019, p. 52.

²⁷⁵ SKUTNABB-KANGAS, 2000, p. 11.

²⁷⁶ KOPENAWA, 2015, p. 47.

5 DESDOBRAMENTOS DO CURRÍCULO DIFERENCIADO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E TERRITORIALIDADE

À luz das discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores, especialmente aquelas que evidenciaram as marcas da colonialidade na educação e no currículo escolar brasileiro, torna-se fundamental analisar os desdobramentos concretos do currículo diferenciado no âmbito da Educação Escolar Indígena (EEI). Mais do que um dispositivo normativo, o currículo diferenciado materializa-se como um projeto político, pedagógico e epistemológico que redefine os modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento nas escolas indígenas, em estreita relação com a territorialidade e com os projetos coletivos de futuro dos povos.

O currículo diferenciado constitui-se como um eixo estruturante da Educação Escolar Indígena (EEI), ao materializar o princípio constitucional do direito dos povos indígenas a uma educação específica, intercultural e comunitariamente referenciada. Sua construção não se limita à adaptação de conteúdos oriundos da escola hegemônica, mas implica a reorganização dos processos formativos a partir dos projetos de vida, das cosmopolíticas e das epistemologias próprias de cada povo.

Conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, o currículo da EEI deve reconhecer e valorizar “as práticas socioculturais, as tradições e as formas de organização social dos povos indígenas”²⁷⁷, assegurando centralidade aos saberes historicamente silenciados.

Um dos principais desdobramentos do currículo diferenciado reside em sua orientação decolonial, ao romper com o paradigma assimilacionista que historicamente marcou a escolarização indígena. Durante séculos, a escola atuou como instrumento de substituição cultural, impondo conhecimentos externos em detrimento dos saberes locais.

Como observa Cunha, o problema não esteve na ausência de conhecimento indígena, mas na recusa sistemática em reconhecê-lo como produção teórica legítima.²⁷⁸ Nesse sentido, o currículo diferenciado opera uma inversão epistemológica ao colocar os conhecimentos indígenas no centro do processo

²⁷⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2012.

²⁷⁸ CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p.34.

educativo, abrindo espaço para o diálogo crítico com a educação ocidental, antes concebida como referência universal e superior.

No plano organizacional e pedagógico, o currículo diferenciado redefine os tempos e os espaços da escola indígena. A organização do calendário escolar passa a dialogar com os ciclos naturais, comunitários e rituais, incorporando festas tradicionais, momentos coletivos e aprendizagens não escolarizadas.

As modalidades Indígena, do Campo e Quilombola reconhecem que os processos educativos extrapolam os limites da sala de aula, uma vez que as comunidades operam com modos próprios de ensinar e aprender. Nessa lógica, as práticas comunitárias tornam-se eixos pedagógicos, evidenciando que o conhecimento é indissociável da vida social e das experiências coletivas.²⁷⁹

A construção curricular ocorre, necessariamente, com a participação efetiva das comunidades, articulando conhecimentos indígenas e conhecimentos científicos sem estabelecer hierarquias entre eles. Os currículos orientam-se pelas práticas socioculturais e pelos projetos de futuro de cada povo, fortalecendo identidades étnicas e reafirmando a escola indígena como espaço de afirmação política, pois:

[o]s currículos das escolas indígenas deveriam ser construídos com a participação efetiva das comunidades, articulando conhecimentos indígenas e científicos, orientam as práticas socioculturais articulando os projetos futuros de cada povo, de modo a fortalecer suas identidades étnicas.²⁸⁰

O currículo diferenciado, nesse viés, configura-se como uma ferramenta pedagógica vinculada a uma política de afirmação que se constrói no diálogo entre tradição e contemporaneidade, exigindo uma postura intercultural crítica, pois conforme fundamenta Catherine Walsh, o currículo diferenciado não se limita a tratar o conhecimento indígena como um elemento complementar ou ilustrativo, mas o afirma como fundamento epistemológico legítimo.²⁸¹

Tal perspectiva, implica o enfrentamento das estruturas históricas que inferiorizaram os saberes não ocidentais, reconhecendo-os como produções válidas de conhecimento. Para os povos indígenas em estudo, esse reconhecimento

²⁷⁹ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Educação indígena:** processos próprios de aprendizagem e produção de conhecimentos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2008, p. 46.

²⁸⁰ BRASIL, 2012, p. 5

²⁸¹ WALSH 2019, p.45

encontra-se vinculado à territorialidade, compreendida como um espaço de produção, transmissão e atualização dos saberes, pois o território constitui um modo de existir que articula práticas materiais, memórias coletivas, narrativas transmitidas pelos anciãos e relações espirituais estabelecidas com um lugar, rompendo com a fragmentação disciplinar típica da escola convencional, conforme destaca Krenak.²⁸²

Nesse contexto, temas como memória, saúde tradicional, língua materna, espiritualidade e história própria emergem de forma transversal no currículo das escolas indígenas, integrando teoria, prática e vida comunitária. O objetivo do processo educativo ultrapassa o ensino de conteúdos formais, orientando-se para o fortalecimento dos projetos coletivos de futuro e para a sustentação da autodeterminação dos povos.

A seleção dos conteúdos curriculares reafirma narrativas próprias e possibilita que a escola se constitua como espaço de elaboração de teoria, memória e resistência. Como analisa Baniwa, trata-se de um projeto político e epistemológico que afirma a escola indígena como lugar legítimo de produção de conhecimento e de autonomia.²⁸³

Outro desdobramento fundamental do currículo diferenciado refere-se à redefinição das instâncias decisórias. Diferentemente do modelo escolar hegemônico, no qual o currículo é prescrito por órgãos externos, a Educação Escolar Indígena reconhece lideranças comunitárias, pajés, mestras e mestres tradicionais, especialistas rituais, jovens e anciãos como coautores e corresponsáveis pela definição dos conhecimentos escolares.

A participação comunitária assume caráter consultivo e deliberativo, configurando a comunidade como primeira instância curricular e deslocando o centro decisório, o que reposiciona o papel do Estado na formulação das políticas educacionais.

A incorporação de múltiplas formas de produção do conhecimento amplia o escopo curricular para além dos conteúdos conceituais, integrando práticas corporais, rituais, artes, técnicas tradicionais e modos de manejo ambiental. Conforme aponta Toledo, o conhecimento indígena realiza-se na ação, sendo inseparável da prática. A

²⁸² KRENAK, 2019, p. 67.

²⁸³ BANIWA, 2019, p.45.

escola indígena transforma-se, assim, em espaço de experimentação e continuidade das práticas coletivas, mobilizando o corpo como dimensões constitutivas do processo educativo.²⁸⁴

Ao compreender os saberes como um cenário históricos dinâmico, o currículo diferenciado rompe com a concepção de tradição fixa e imutável. Os conhecimentos ancestrais dialogam com temas contemporâneos, como impactos ambientais, direitos territoriais, políticas públicas, tecnologias digitais e relações interétnicas. Para Baniwa, a Educação Escolar Indígena não se isola no passado, pois dialoga criticamente com o presente para projetar atualizações culturais e políticas.²⁸⁵

A formação docente constitui-se como condição para a efetivação do currículo diferenciado. Conforme apontam as pesquisas de Grupioni, essa formação não se restringe à aquisição de conteúdos pedagógicos, mas prepara docentes como sujeitos políticos e epistemológicos, capazes de mediar diferentes regimes de conhecimento.²⁸⁶

Docentes indígenas formados nesse contexto atuam como mediadores interculturais, articulando saberes comunitários e conhecimentos sistematizados sem subordinação, fortalecendo competências pedagógicas, culturais e políticas e assegurando o direito de produzir e transmitir conhecimentos próprios.

A partir dessa formação, a escola indígena consolida-se como espaço de afirmação identitária e de resistência às estruturas coloniais de produção do saber. Criam-se condições para que a escola deixe de ser reprodutora de conteúdos externos e se configure como lugar de produção de conhecimentos ancorados na realidade comunitária.

Iniciativas pedagógicas baseadas na investigação comunitária, nas quais docentes e estudantes atuam como pesquisadores de suas próprias histórias, rompem com a lógica transmissiva e vertical do ensino, valorizando práticas como inventários, registros e mapeamentos culturais, que sistematizam saberes ancestrais e fortalecem sua legitimidade no espaço escolar.

²⁸⁴ TOLEDO, Maria de Lourdes de. **Educação indígena e práticas pedagógicas: corpo, território e coletividade**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 67.

²⁸⁵ BANIWA, 2019, p.27.

²⁸⁶ GRUPIONI, 2008, p. 55.

Nesse cenário, os sistemas agrícolas tradicionais assumem papel central como eixo articulador entre conhecimento e prática pedagógica. O estudo das roças, dos ciclos de plantio, das técnicas de manejo do solo e das relações com a natureza revela-se fundamental para a compreensão da organização social, cultural e espiritual dos povos indígenas.

Ao integrar esses sistemas ao currículo, a escola promove o reconhecimento dos saberes tradicionais e estabelece diálogos críticos com debates contemporâneos sobre sustentabilidade, soberania alimentar e defesa do território, conforme evidenciado pela Associação Anacé.²⁸⁷

5.1 CURRÍCULO E PROTAGONISMO EPISTÊMICO E ESPIRITUALIDADE INDÍGENA: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DIFERENCIADO ENTRE OS POVOS TAPEBA E ANACÉ

A construção e a implementação do currículo diferenciado entre os povos Tapeba e Anacé configuram-se como processos marcados por disputas epistêmicas e por desafios históricos relacionados ao reconhecimento dos saberes indígenas no espaço escolar.

Esses processos revelam tensões entre as normativas institucionais e as formas próprias de produção, transmissão e validação do conhecimento nas comunidades indígenas, exigindo a consolidação de uma educação intercultural crítica que reconheça os povos indígenas como sujeitos históricos, políticos e epistemológicos.

Tal compreensão encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, ao afirmar que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”²⁸⁸, fundamento que sustenta o direito à construção de propostas curriculares próprias.

As experiências analisadas evidenciam que o currículo diferenciado, ao articular formação docente, pesquisa comunitária e valorização dos sistemas tradicionais de organização da vida, do trabalho e da espiritualidade, possibilitou maior aproximação entre a escola e as realidades territoriais e culturais locais. Essa

²⁸⁷ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p.55.

²⁸⁸ BRASIL, 1988, art. 231.

articulação favoreceu a sistematização dos conhecimentos indígenas sem submetê-los a hierarquias em relação aos saberes ocidentais, resistência epistemológica e afirmação cultural.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena estabelecem que os currículos das escolas indígenas devem ser construídos a partir dos projetos de vida, das organizações sociais, das práticas culturais e das formas próprias de produção do conhecimento de cada povo.²⁸⁹

No âmbito das políticas educacionais, destaca-se a atuação da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE), que tem promovido estratégias legais e normativas voltadas à efetivação de um currículo com identidade própria, orientado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena.²⁹⁰

Tais diretrizes, construídas com a participação de lideranças, gestoras, gestores e docentes indígenas, orientam a organização curricular, a gestão escolar e a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, reafirmando o direito ao ensino bilíngue, ao respeito aos modos próprios de organização dos povos indígenas e à articulação entre saberes ancestrais e conhecimentos acadêmicos.²⁹¹

Conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, a educação escolar indígena deve ser intercultural, bilíngue ou multilíngue, comunitária, específica e diferenciada²⁹², reconhecendo a centralidade da cultura e da espiritualidade indígena no processo educativo.

Complementarmente, a promulgação da Lei nº 19.611/2025 representa um avanço ao dispor sobre a escola e o professor indígena no âmbito da rede pública estadual. A legislação estabelece princípios da educação intercultural, bilíngue e comunitária, com ênfase na valorização das línguas maternas, dos saberes tradicionais, das práticas culturais e da história dos povos indígenas, além de assegurar a participação comunitária na definição curricular e reconhecer o professor indígena como produtor de conhecimento.²⁹³

²⁸⁹ RESOLUÇÃO CMEC nº 05/2012, art. 15.

²⁹⁰ CEARÁ, 2019, p.39.

²⁹¹ CEARÁ, 2019, p.62

²⁹² BRASIL, 2012, art.1º § único.

²⁹³ CEARÁ, Governo do Estado. **Lei nº 19.611/2025**. Dispõe Sobre A Escola e o Professor Indígena Da Rede Estadual De Ensino. Art1º §1º e Art 4º. <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do->

No plano municipal, o Conselho Municipal de Educação de Caucaia (CMEC) instituiu marcos normativos relevantes, como a Resolução CMEC nº 12/2015, que dispõe sobre a criação e organização da Educação Indígena no sistema municipal de ensino²⁹⁴, e a Resolução CMEC nº 37/2023, que normatiza a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas.²⁹⁵

Essas normativas reforçam a implementação da Lei nº 11.645/2008 que tornou-se obrigatório o ensino da história e cultura indígenas e afro-brasileiras em todas as etapas e modalidades da educação básica no Brasil, contribuindo para a inserção dos saberes indígenas no currículo escolar, ainda que sua efetivação dependa de ações pedagógicas contínuas e de formação docente específica.

No contexto das escolas Tapeba e Anacé, as pesquisas e experiências locais evidenciam que a consolidação do currículo diferenciado está diretamente relacionada à formação docente em interculturalidade crítica. Essa, tem mostrado superar a invisibilização dos saberes indígenas e para incentivar práticas pedagógicas investigativas, em que os estudantes são estimulados a registrar, mapear e sistematizar conhecimentos tradicionais, como inventários de plantas medicinais, mapeamentos territoriais, relatos orais, práticas agrícolas e linguísticas.

Essa articulação entre currículo, formação docente e pesquisa comunitária fortalece o protagonismo epistêmico indígena e conecta o conhecimento escolar às experiências vividas no território. Essa orientação encontra respaldo legal ao estabelecer que:

[os] sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem assegurar a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.²⁹⁶

Outro desdobramento referiu-se às práticas avaliativas. Nas escolas indígenas, a avaliação afasta-se de modelos padronizados e meritocráticos, adotando

ceara/organizacao-tematica/educacao/item/11440-lei-n-19-611-de-19-de-dezembro-de-2025-d-o-19-12-2025. Acesso em 10 Jan. 2026.

²⁹⁴ CAUCAIA. **Resolução CMEC nº 12/2015**. Conselho Municipal de Educação de Caucaia (CMEC), p. 3.

²⁹⁵ RESOLUÇÃO CMEC nº 37/2023, CMEC, p.5.

²⁹⁶ BRASIL, 2012, art 20 §6º.

processos contínuos, comunitários e dialógicos. Avalia-se o domínio de conteúdos e a capacidade de convivência, a responsabilidade coletiva, o domínio de técnicas culturais, a participação comunitária e o compromisso com o território.²⁹⁷ Essa perspectiva redefine os princípios educativos a partir da lógica comunitária, rompendo com a competitividade característica da escola hegemônica e reafirmando a educação como prática de cuidado e continuidade cultural.

A centralidade da territorialidade constitui elemento estruturante do currículo diferenciado entre a etnia Tapeba e Anacé. O território é compreendido como entidade viva, relacional e cosmopolítica, onde se inscrevem a memória coletiva, os percursos de transmissão do conhecimento e as práticas espirituais.

Separar educação do território significaria negar as bases de existência desses povos, uma vez que, os conhecimentos são produzidos a partir das relações estabelecidas com o espaço, com os seres humanos e não humanos e com as dimensões espirituais da vida.²⁹⁸

É no território “que se inscrevem as marcas da memória, os percursos de transmissão do conhecimento, e é nele que se produz a continuidade dos coletivos indígenas. Separar educação do espaço seria, negar as bases de existência desses povos.”²⁹⁹

Nesse sentido, a aprendizagem territorializada assume papel central nas práticas pedagógicas. Aulas realizadas em rios, mangues, trilhas, matas e espaços sagrados possibilitam que estudantes estabeleçam relações diretas com a natureza e com as entidades espirituais associadas aos lugares.

Como observa Toledo, esses espaços transformam-se em salas ampliadas de aprendizagem, onde se ensinam técnicas tradicionais, narrativas de origem, práticas de cuidado ambiental e valores éticos comunitários. A aprendizagem ocorre no corpo, na experiência e na convivência, e nos contextos reais e ou de abstrações.³⁰⁰

A espiritualidade, frequentemente marginalizada pelas políticas educacionais convencionais, assume papel estruturante no currículo diferenciado. Para os povos

²⁹⁷ BRASIL, 2012, art 17 §1º e §2º.

²⁹⁸ KRENAK, 2019, p. 71.

²⁹⁹ CUNHA, 2014, p. 63

³⁰⁰ TOLEDO, 2013, p.107

Tapeba e Anacé, conhecimento e espiritualidade são dimensões indissociáveis, emergindo das relações com os seres visíveis e invisíveis que compõem o mundo.

A presença da espiritualidade no currículo não se confunde com confessionalidade, mas expressa o reconhecimento de ontologias próprias, incorporando rituais, cantos, narrativas ancestrais e práticas de cura como dimensões formativas legítimas. Conforme destaca Walsh, a decolonialidade exige o reconhecimento das cosmologias historicamente silenciadas como matrizes de conhecimento.³⁰¹

Apesar dos avanços, a pesquisa evidencia que ainda não existe, no município, um currículo diferenciado institucionalizado para o Ensino Religioso nas escolas indígenas. O que se observa são documentos orientadores, diretrizes gerais e registros nos Projetos Político-Pedagógicos que fundamentam práticas interculturais, sem que haja uma matriz curricular específica, sistematizada e normatizada para essa área. Assim, as experiências relacionadas às espiritualidades indígenas ocorrem de forma fragmentada, ainda que apontem para o potencial de construção de um Ensino Religioso alinhado à educação intercultural crítica.

Essa lacuna institucional não invalida as práticas vivenciadas pelas comunidades, mas evidencia a necessidade de avançar da experiência pedagógica para a formulação curricular. O protagonismo epistêmico indígena, expresso na participação ativa das comunidades na definição de conteúdos, sentidos e práticas educativas, rompendo com séculos de tutela pedagógica e reafirmando o direito dos povos indígenas de produzir conhecimento sobre si, sobre o mundo e sobre o futuro.

Nesse contexto, o autor indígena reflete dizendo que “não queremos que contem nossa história por nós. Temos o que dizer sobre nós mesmos, sobre o mundo e sobre o futuro, e isso precisa ser levado a sério. Não é complemento à ciência; é outra maneira de conhecer.”³⁰²

Entretanto, a implementação do currículo diferenciado enfrenta desafios estruturais, como a burocratização das políticas educacionais, a rigidez normativa e a insuficiência de políticas de formação continuada específicas. Conforme aponta

³⁰¹ WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2019, p. 21.

³⁰² KRENAK, 2019, p. 39.

Bergamasch, a padronização excessiva constitui um dos principais obstáculos à efetivação da escola indígena.³⁰³ Soma-se a esse cenário a elevada rotatividade de gestores, que fragiliza a memória institucional e compromete a continuidade de projetos educacionais de longo prazo.

Ainda assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas entre os Tapeba e Anacé demonstram que a aprendizagem territorializada, investigativa e espiritualizada constitui uma base sólida para a consolidação de um currículo diferenciado. Ao articular práticas comunitárias, saberes ancestrais e conhecimentos escolares, o currículo fortalece a autonomia cultural e cognitiva, aponta para a superação da colonialidade do saber e reafirma a escola indígena como espaço legítimo de produção de conhecimento, identidade e resistência.

5.2 USO DE NARRATIVAS ORAIS, CANTOS E HISTÓRIAS TRADICIONAIS COMO INSTRUMENTOS DIDÁTICOS: INTEGRAÇÃO ENTRE PRÁTICAS CORPORAIS, RITUAIS E CONHECIMENTO

Nesse contexto, a aprendizagem desenvolvida nas escolas indígenas investigadas afastou-se da centralidade do domínio conceitual abstrato, característica do modelo escolar ocidental, realizando-se na experiência corporal e nas práticas comunitárias. O processo educativo articulou corpo, ação e conhecimento comunitário, compreendendo o saber como experiência vivida, relacional e socialmente partilhada.

Assim, práticas corporais como danças, manipulação de instrumentos, manejo de plantas medicinais, deslocamentos pelo território e participação em rituais tornaram-se dimensões intrínsecas dos processos de ensino e aprendizagem, por estarem diretamente associadas à transmissão de saberes e à manutenção da vida social, cultural e espiritual dos sujeitos.

A aprendizagem, nesse sentido, organizou-se entre a conjuntura associativa, entre teoria e prática e pela integração entre fazer, sentir, observar e refletir coletivamente. Conforme destaca Kopenawa, “observou-se que os movimentos são imersão nas atividades comunitárias, onde o saber encontra-se associado à

³⁰³ BERGAMASCHI, 2019, p.23.

prática”³⁰⁴, evidenciando uma pedagogia holística em que a experiência física e a vivência ritual são indissociáveis do aprender. Essa compreensão rompe com a lógica escolar hegemônica, que historicamente separa corpo e mente, ao reconhecer que o conhecimento se constrói no interior das relações comunitárias e simbólicas.

Entre os povos Tapeba e Anacé, aprender significa participar ativamente das dinâmicas coletivas, acompanhando pessoas mais velhas e lideranças nos diferentes contextos da vida cotidiana, pois o conhecimento e sobretudo uma observação atenta, pela repetição dos gestos, pela escuta sensível e pela convivência prolongada. Conforme registro da Associação Tapeba:

Não se aprende com palavras, mas com os movimentos que contamos desde nossos antepassados; cada passo da dança é uma lição sobre quem somos e como viver juntos o conhecimento indígena é experiencial; ele se aprende fazendo, sentindo e observando o ambiente mostrando que a corporeidade é fundamental para internalizar o saber.³⁰⁵

A corporeidade, nesse processo, constituiu-se como elemento estruturante para a internalização do saber e para a formação ética e identitária. A participação em rituais comunitários promoveu aprendizagens éticas e sociais, nas quais jovens observaram e vivenciaram normas de convivência e reciprocidade.

A experiência ritualizada permitiu que o conhecimento fosse vivido e sentido, enfatizando que “os rituais funcionam como laboratórios de transmissão de valores e saberes, articulando memória, ética e prática comunitária”.³⁰⁶ Esses espaços educativos extrapolam a dimensão simbólica, constituindo-se como ambientes de formação moral, política e coletiva.

Durante os rituais, o ensino ocorre de forma integrada, envolvendo dimensões espirituais, ambientais e sociais. A aprendizagem consolidou-se pela participação corporal e da vivência compartilhada, fortalecendo vínculos intergeracionais. Conforme relato comunitário, pois:

Durante os rituais, ensinamos aos jovens sobre as plantas medicinais, sobre os animais e sobre os espíritos do nosso território. Cada gesto é um ensinamento; cada canto é uma memória que se renova. O corpo aprende enquanto participa, e o conhecimento se incorpora a cada movimento.³⁰⁷

³⁰⁴ KOPENAWA 2015, p.133.

³⁰⁵ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p. 26

³⁰⁶ CUNHA, 2014, p. 74.

³⁰⁷ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 11.

Essa compreensão dialoga com a pedagogia intercultural crítica, em que, conforme Walsh, “a pedagogia intercultural crítica valoriza experiências corporificadas em rituais como meios de construir conhecimento situado, ético e político”.³⁰⁸ Tal perspectiva possibilitou que os povos Tapeba e Anacé educassem suas juventudes de maneira integral, em consonância com sua memória, cosmologia e territorialidade, reconhecendo o corpo como instrumento de conhecimento e veículo de tradição.

Nesse mesmo sentido, as narrativas orais, os cantos e as histórias tradicionais cumpriram função educativa, epistemológica e ética no currículo diferenciado. A oralidade constituiu-se como principal forma de ensino, articulando história, memória, território e valores comunitários. Ouvir as pessoas mais velhas significou participar ativamente do processo de produção do conhecimento, envolvendo interpretação, repetição, encenação e vivência. Conforme relatado,

Quando contamos as histórias dos encantados, não apenas divertimos ou passamos o tempo. Cada narrativa ensina como agir na floresta, como respeitar os rios e como cuidar de quem está ao nosso lado. Os cantos e histórias são mapas do que podemos e do que não podemos fazer; são lições que nos mantêm vivos e unidos.³⁰⁹

Os cantos e cantigas, por sua vez, desempenharam função pedagógica semelhante às atividades produtivas e ritualísticas, pois para Krenak, “o canto é um modo de incorporar a memória coletiva, de tornar visível o invisível e de educar sem separar corpo, voz e pensamento”.³¹⁰ Ao repetir os cantos, pessoas discentes incorporaram práticas, valores e modos de compreender o mundo, fortalecendo vínculos com a ancestralidade.

As narrativas orais contribuíram para o fortalecimento da identidade e da memória cultural, ligando as novas gerações à ancestralidade e reforçando o pertencimento coletivo. Nesse sentido, “a pedagogia decolonial valoriza a oralidade como meio de transmitir conhecimento situado, ético e político”.³¹¹ Conforme Baniwa, “a narrativa oral permite que o conhecimento circule, se transforme e se adapte às novas gerações, mantendo-se vivo”³¹², evidenciando o caráter dinâmico do saber indígena.

³⁰⁸ WALSH, 2019, p.69.

³⁰⁹ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2020, p. 15.

³¹⁰ KRENAK, 2019, p.48.

³¹¹ WALSH, 2019, p.70.

³¹² BANIWA, 2019, p.40.

O uso de histórias, cantos e narrativas orais cumpriu múltiplas funções pedagógicas, ao transmitir saberes e promover aprendizagens ativas, fazendo da escola um espaço em que as vozes ecoam e garantem um currículo diferenciado, vivo, experiencial e profundamente enraizado na cultura local.

Essas narrativas favoreceram habilidades cognitivas complexas, como interpretação, síntese e raciocínio crítico, uma vez que, estudantes relacionaram acontecimentos, personagens e ensinamentos por meio de dramatizações e encenações. Assim, as histórias e cantos deixaram de ser relatos do passado, tornando-se instrumentos pedagógicos que orientaram ações no presente e consolidaram laços comunitários, “transformando a escuta em ação e reinterpretando o conhecimento no contexto amplo da vida coletiva”.³¹³

Esse conjunto de práticas possibilitou que a aprendizagem se efetivasse de maneira experiencial, integrando corpo, emoção e intelecto. A articulação entre memória cultural e inovação cognitiva permitiu a ressignificação dos saberes ancestrais, criando novas interpretações a partir das experiências pessoais e coletivas. Conforme Krenak, “ao ouvir, contar e reinterpretar as histórias, os sujeitos tornam-se autores do conhecimento, mantendo a tradição viva e atual”.³¹⁴

O currículo indígena fortaleceu, a corresponsabilidade entre escola e comunidade. Pessoas mais velhas, lideranças e membros comunitários colaboraram para a definição de conteúdos e formas de avaliação, garantindo que a escola respeitasse valores, ritmos e prioridades locais. Ao envolver os membros na construção do currículo, a escola passa a atuar como espaço de protagonismo coletivo e intercultural, reconhecendo a legitimidade dos saberes locais e promovendo o respeito às práticas culturais e espirituais.

A participação dos integrantes contribuiu para a continuidade das tradições, para a valorização da memória coletiva e para a formação de estudantes capazes de integrar saberes acadêmicos e conhecimentos ancestrais de maneira crítica e ética. Segundo Cunha, “a transmissão do conhecimento indígena ocorre de maneira situacional e relacional, aprendendo-se ao participar e observar aqueles que guardam a memória”.³¹⁵

³¹³ CUNHA 2014, p.93.

³¹⁴ KRENAK, 2019, p.66.

³¹⁵ CUNHA, 2014, p.85.

Nos contextos Tapeba e Anacé, práticas como trilhas territoriais, oficinas de plantas medicinais e observação participativa configuraram-se como metodologias pedagógicas recorrentes. Essas experiências integraram técnicas práticas, valores éticos e percepção ambiental. Conforme relato,

Quando levamos as crianças para as trilhas e rios, os mais velhos falam, mostram e ensinam como caminhar, como pescar e como conversar com os espíritos da água e da mata. Não se aprende sozinho; é preciso ouvir e observar quem conhece cada lugar. O conhecimento está nos gestos, nas histórias e nas lembranças que eles.³¹⁶

Walsh destaca que “a pedagogia indígena se baseia na relação entre alma e sociedade, sendo a escuta dos anciãos elemento central para compreender e agir no mundo”.³¹⁷ A aprendizagem, assim, fortaleceu o protagonismo epistêmico, permitindo que estudantes se reconhecessem como continuadores de uma tradição viva. Conforme Krenak, “ouvir aqueles que carregam a memória é fundamental para formar sujeitos conscientes, éticos e ligados à ancestralidade”.³¹⁸

Entre os Tapeba, uma das metodologias consistiu na aprendizagem em duplas ou grupos intergeracionais, nos quais jovens acompanhavam pessoas mais velhas em atividades de manejo agrícola e coleta de recursos naturais.³¹⁹ Nesses momentos, a escuta foi estimulada e estudantes observaram, reproduziram e discutiram as ações dos anciãos, integrando teoria e prática. Segundo Baniwa, “o conhecimento circula de forma experiencial, incorporando memórias, técnicas, competências e habilidades”.³²⁰

Para os Anacé, práticas como trilhas guiadas, oficinas de plantas medicinais e participação em rituais constituíram estratégias pedagógicas estruturadas para o exercício da escuta.³²¹ Durante essas atividades, foram explicados os usos dos recursos naturais e demonstradas técnicas tradicionais, enquanto jovens registraram observações, formularam perguntas e refletiram sobre os ensinamentos.

Cunha enfatiza que “a pedagogia indígena se baseia na prática situacional, consistindo em aprender, experimentar, ouvir e dialogar com os detentores de

³¹⁶ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 20.

³¹⁷ WALSH, 2019, p.77.

³¹⁸ KRENAK, 2019, p.59.

³¹⁹ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p.34.

³²⁰ BANIWA, 2019, p.48.

³²¹ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 19.

saberes”.³²² Nas oficinas de plantas medicinais, aprender significou compreender não apenas nomes ou usos, mas os sentidos culturais e espirituais associados a cada elemento. Conforme relato comunitário,

Nas oficinas de plantas, sentamo-nos com os mais velhos e aprendemos cada detalhe como: colher sem prejudicar, preparar remédios, quais cantos acompanhar, pois além de aprender os nomes ou os usos, buscou-se entender o respeito e a história que cada planta carrega. O corpo e a mente aprendem juntos, ouvindo quem sabe.³²³

Outra metodologia recorrente foi a observação participativa, em que jovens acompanharam o cotidiano comunitário em diferentes contextos, do manejo agrícola à construção de utensílios tradicionais. A observação foi acompanhada de diálogos reflexivos, incentivando a compreensão crítica e a internalização de valores comunitários. Walsh aponta que “a aprendizagem fortalece estudantes quando observam as práticas simultaneamente, tornando-se coautores do conhecimento”.³²⁴

Relatórios das associações Tapeba e Anacé descrevem a utilização de narrativas encenadas e dramatizações como metodologia durante a contação de histórias e cantos,³²⁵ permitindo a vivência corporal, emocional e intelectual do conhecimento.³²⁶ Krenak reforça que “as histórias e cantos ganham força pedagógica quando se tornam corporificadas e mediadas pela escuta dos ancestrais”.³²⁷

Essas metodologias evidenciaram que estudantes observaram, questionaram, reproduziram e reinterpretaram saberes, fortalecendo laços intergeracionais e consolidando o protagonismo epistêmico indígena desenvolvidas por atividades concretas, participativas e territoriais.

Como elemento central, a escuta oportunizou receber e repassar informações, participando da produção, interpretação e transmissão do conhecimento, valorizando experiência e memória e legitimando epistemologias indígenas. Segundo Walsh (Z), “o protagonismo epistêmico se constitui quando os sujeitos se reconhecem como detentores de saberes próprios”³²⁸. A Associação Anacé complementa em relato dizendo que:

³²² CUNHA, 2014, p. 87.

³²³ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 22.

³²⁴ WALSH, 2019, p.78.

³²⁵ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p.33.

³²⁶ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 20.

³²⁷ KRENAK, 2019, p.60.

³²⁸ WALSH, 2019, p.80.

Quando ouvimos os mais velhos, não apenas aprendemos sobre o que fazer no território, mas entendemos por que fazemos. Aprendemos a pensar, decidir e compartilhar conhecimento. É assim que nos tornamos responsáveis por continuar o que eles nos ensinam, transformando o saber em ação e decisão.³²⁹

Conforme Cunha, “a transmissão do conhecimento indígena é dialógica”³³⁰, consolidando o pertencimento e reconhecendo povos indígenas como guardiões e multiplicadores do conhecimento.³³¹ Relatórios da Associação dos Povos Tapeba (%) destacam a escuta dos anciãos como eixo educativo fundamental,³³² pois, como reflete Krenak, “ouvir quem tem experiência é aprender a enxergar o mundo com outros olhos; é compreender a vida como trama de relações”.³³³

Assim, nos contextos Tapeba e Anacé, a educação indígena mostrou-se inseparável da presença das pessoas mais velhas, cuja autoridade epistemológica sustenta a transmissão de valores, cosmologias e modos de existir. Professores indígenas atuaram como mediadores entre saberes formais e ancestrais, fortalecendo a continuidade cultural e o currículo diferenciado, que transcende a função escolar e afirmando-se como projeto coletivo de memória e produção de conhecimento.

5.3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DIFERENCIADO ENTRE OS POVOS ANACÉ E TAPEBA

A análise do processo de construção do currículo diferenciado nas escolas indígenas do município de Caucaia revelou um conjunto de desafios interdependentes, que manifestaram-se nos âmbitos: estrutural, pedagógico, político-institucional e sociocultural.

Embora a Resolução CNE/CEB nº 05/2012 normatize a obrigatoriedade de currículos que reconheçam e valorizem as especificidades culturais, territoriais, linguísticas e epistemológicas dos povos indígenas, observou-se que a materialização desses princípios no cotidiano escolar ocorreu de forma desigual, fragmentada e atravessada por tensões históricas próprias da educação escolar indígena no Brasil.

³²⁹ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p. 21.

³³⁰ CUNHA, 2014, p.89.

³³¹ CUNHA, 2014, p.71.

³³² ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p.37

³³³ KRENAK, 2019, p. 46.

À luz do marco normativo vigente, que constituiu-se essa pesquisa, evidenciou-se a distância entre a prescrição legal e a prática pedagógica não decorre da ausência de normativas, mas das condições concretas de implementação, que envolvem a formação de sujeitos docentes, a infraestrutura das escolas, a organização curricular, dos processos avaliativos e da efetiva participação comunitária. Nesse sentido, o currículo diferenciado, mais do que um documento formal, configura-se como um processo político-pedagógico em permanente disputa e construção.

Um dos desafios centrais identificados refere-se à formação e à valorização de docentes indígenas, sujeitos estratégicos na mediação entre saberes tradicionais e conhecimentos escolares institucionalizados. No contexto investigado, a atuação docente exigiu a articulação entre práticas pedagógicas normatizadas pelos sistemas de ensino e metodologias situadas, ancoradas na escuta comunitária, na oralidade, na territorialidade e nas espiritualidades próprias dos povos Anacé e Tapeba.

Dialogando com Gatti, compreendeu-se que a fragilidade na formação específica de docentes comprometeu-se com a consolidação de práticas pedagógicas coerentes com o currículo, ao limitar o reconhecimento das epistemologias como fundamentos legítimos do processo educativo.³³⁴

Entre os povos Tapeba e Anacé, os sujeitos docentes enfrentaram o desafio cotidiano de transitar entre exigências burocráticas e curriculares padronizadas e a necessidade de construir práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de respeitar os tempos, os ciclos ambientais, os rituais e as formas próprias de transmissão de conhecimentos. Tal cenário demandou competências pedagógicas interculturais que, nem sempre, foram contempladas nos processos de formação inicial e continuada ofertados pelos sistemas educacionais.

Outro eixo crítico refere-se às condições de infraestrutura das escolas indígenas. A pesquisa evidenciou que, em diferentes momentos, as instituições careceram de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades territorializadas, como aulas em ambientes naturais, oficinas culturais, rituais, práticas corporais e encontros comunitários.

³³⁴ GATTI, 2024, p. 33-51.

A ausência ou precariedade desses espaços limitou a concretização de um currículo que se propõe experiencial e situado. Dialogando com Cunha, compreende-se que a escola indígena não pode ser reduzida à sua materialidade física, devendo constituir-se como espaço integrador das práticas culturais, das relações comunitárias e das formas coletivas de aprendizagem.³³⁵

No caso dos territórios Tapeba e Anacé, o acesso restrito a rios, matas, mangues e outros espaços simbólicos, bem como a carência de materiais pedagógicos específicos, reduziu o potencial de aprendizagens territorializadas e sensoriais. Tal limitação impactou diretamente áreas como o Ensino Religioso, cujo fundamento epistemológico está vinculado à relação entre espiritualidade, território e coletividade.

A tensão entre os saberes escolares hegemônicos e os saberes indígenas configurou-se como um dos desafios mais recorrentes. Os processos avaliativos padronizados e a lógica curricular dominante, orientados por conteúdos fragmentados e instrumentos formais de avaliação, entraram em contraste com práticas intergeracionais, comunitárias e espirituais. Dialogando com Walsh, esta análise compreende que a escola indígena tende a tornar-se espaço de conflito quando os currículos oficiais não dialogam com os valores, os ritmos e as práticas próprias das comunidades indígenas.³³⁶

No contexto pesquisado, tais tensões produziram discrepâncias entre as diretrizes curriculares municipais e as epistemologias indígenas, especialmente no campo do Ensino Religioso, no qual saberes espiritualizados, narrativos e corporificados encontram pouco reconhecimento nos modelos escolares tradicionais. Essa dissonância evidenciou a necessidade de metodologias avaliativas culturalmente sensíveis, capazes de reconhecer aprendizagens situadas, coletivas e intergeracionais.

Outro desafio relevante diz respeito à participação comunitária e à governança escolar. Embora a Resolução CNE/CEB nº 05/2012 enfatize o protagonismo das comunidades indígenas na definição dos currículos (I), a pesquisa identificou dificuldades relacionadas à articulação entre escolas, famílias, lideranças

³³⁵ CUNHA, 2014, p.95.

³³⁶ WALSH, 2019, p.86.

comunitárias e poder público. Dialogando com Krenak, compreende-se que a efetivação da educação escolar indígena pressupõe corresponsabilidade entre Estado e comunidades, bem como, o reconhecimento da centralidade dos sujeitos detentores de saberes tradicionais.³³⁷

No que se refere à documentação e à legitimação dos saberes tradicionais no contexto escolar, observou-se que as práticas de registro e avaliação culturalmente sensíveis ainda se encontravam pouco desenvolvidas nas escolas Tapeba e Anacé. A predominância de instrumentos avaliativos escritos e padronizados revelou-se insuficiente para abarcar aprendizagens corporificadas, narrativas e espirituais. Nesse sentido, dialogando com Baniwa, reforça-se a necessidade de metodologias avaliativas que reconheçam competências situadas e coletivas.³³⁸

No período anterior a 2015, os documentos educacionais municipais apresentavam caráter majoritariamente administrativo e normativo, com limitada explicitação das especificidades culturais, territoriais e epistemológicas dos povos Anacé e Tapeba. Os Projetos Político-Pedagógicos reproduziam modelos escolares convencionais, com reduzida participação de pessoas mais velhas, lideranças comunitárias e especialistas tradicionais nos processos pedagógicos.

Embora houvesse reconhecimento formal da presença indígena na esfera local, os PPP's e demais orientações curriculares reproduziam modelos escolares convencionais, com reduzida participação de lideranças comunitárias e especialistas tradicionais nos processos de definição pedagógica. A formação continuada de professores indígenas era incipiente e pouco articulada às metodologias interculturais, não contemplando, de modo sistemático as aprendizagens.³³⁹

A partir de 2015, identificou-se um movimento gradual de revisão das práticas educacionais, impulsionado tanto pelos marcos legais quanto pelas reivindicações dos povos indígenas. Documentos municipais passaram a reconhecer a necessidade de flexibilização do calendário escolar e da ampliação da participação comunitária nos processos educativos.

³³⁷ KRENAK, 2019, p.68.

³³⁸ BANIWA, 2019, p.57.

³³⁹ A pesquisa documental realizada pela pessoa doutoranda junto à Secretaria de Educação de Caucaia não identificou registros de Projetos Político-Pedagógicos (PPP) ou documentos curriculares específicos das escolas indígenas anteriores ao ano de 2015.

Apesar desses avanços, constatou-se que o currículo diferenciado, no âmbito municipal, não foi formalmente sistematizado para a área do Ensino Religioso. As práticas interculturais permaneceram orientadas por diretrizes gerais e por registros nos Projetos Político-Pedagógicos, sem a consolidação de uma matriz curricular específica.

No contexto do Ensino Religioso, as práticas desenvolvidas nas escolas Tapeba e Anacé evidenciam potencialidades curriculares que articulam espiritualidades indígenas, territorialidade e valores comunitários, permanecendo, contudo, fortemente dependentes de iniciativas locais.

Não há, até o momento, um documento curricular diferenciado específico que organize conteúdos, objetivos, metodologias e formas de avaliação próprias para o ER indígena. Essa lacuna reforça a necessidade de construção coletiva de um currículo diferenciado de Ensino Religioso, fundamentado no protagonismo epistêmico indígena e no diálogo intercultural crítico.

No que se refere às orientações metodológicas específicas, a análise realizada permite compreender que a construção de um currículo diferenciado para o Ensino Religioso exige o reconhecimento das práticas educativas já existentes nos territórios, bem como, a sistematização de princípios metodológicos coerentes com as epistemologias indígenas.

Entre o povo Anacé, destacou-se o planejamento colaborativo como eixo estruturante das práticas pedagógicas, assegurando que os conteúdos escolares reflitam a história, as práticas espirituais, os ciclos ambientais e as formas próprias de organização comunitária, a partir do diálogo contínuo entre sujeitos docentes, lideranças comunitárias e pessoas mais velhas.³⁴⁰

Entre o povo Tapeba, sobressaiu a aprendizagem por imersão territorial, orientada pela vivência direta em espaços simbólicos e tradicionais, possibilitando que sujeitos aprendizes observem, experimentem e reproduzam práticas culturais, integrando conhecimento, espiritualidade e território.³⁴¹

Essas metodologias evidenciam que o processo educativo, no campo do Ensino Religioso indígena, não pode ser dissociado da experiência territorializada, da

³⁴⁰ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 29.

³⁴¹ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p.20

oralidade, da memória coletiva e da dimensão espiritual, elementos centrais para a construção de sentidos e pertencimentos.

Dessa forma, as orientações metodológicas aqui identificadas não se apresentam como modelos fechados ou prescrições uniformes, mas como princípios pedagógicos construídos a partir da realidade vivida nas escolas e comunidades investigadas. Tais princípios apontam para a necessidade de um currículo que reconheça a diversidade interna entre os povos indígenas, respeite seus tempos próprios e valorize os saberes tradicionais como fundamentos legítimos do processo educativo.

Nesse sentido, os desafios, limites e avanços sistematizados ao longo desta seção constituem o fundamento empírico, analítico e político-pedagógico do capítulo de proposta curricular apresentado a seguir. A proposta de currículo diferenciado de Ensino Religioso que se delineia na sequência emerge diretamente das experiências, tensões e possibilidades observadas nas escolas indígenas Anacé e Tapeba, assumindo como eixo central o protagonismo epistêmico indígena, a interculturalidade crítica e a articulação indissociável entre espiritualidade, território e educação.

5.4 FLEXIBILIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: HARMONIA ENTRE ATIVIDADES RITUAIS, OFICINAS DE PLANTAS MEDICINAIS, TRILHAS E CICLOS NATURAIS E CULTURAIS

A flexibilização do tempo escolar constitui um dos pilares metodológicos centrais para a consolidação de um currículo diferenciado no âmbito da Educação entre os povos Anacé e Tapeba. Tal perspectiva, rompe com a lógica linear, fragmentada e homogênea do tempo escolar convencional, reconhecendo que os processos de aprendizagem se organizam em estreita relação com os ciclos naturais, culturais, espirituais e territoriais que estruturam a vida comunitária.

Nesse sentido, a organização metodológica que dialoga com a flexibilização do tempo escolar articula-se à adoção de registros participativos e simbólicos dos saberes indígenas, materializados por desenhos, cantos, fotografias, dramatizações e relatos orais, os quais assumem centralidade nos processos educativos ao extrapolarem a escrita convencional e incorporarem instrumentos culturalmente legítimos de produção, circulação e preservação do conhecimento indígena.

Ao respeitar os ritmos próprios dos ciclos naturais, culturais e rituais, tais práticas contribuem para a construção de uma harmonia entre o tempo escolar e as atividades comunitárias, como oficinas de plantas medicinais, trilhas territoriais e celebrações tradicionais. Essa articulação reafirma uma concepção de educação que valoriza a interculturalidade crítica, a oralidade e a vivência coletiva como fundamentos do processo formativo, reconhecendo que aprender não se restringe ao espaço da sala de aula nem se submete a tempos previamente delimitados por calendários administrativos externos às realidades indígenas.

Os registros participativos descritos nos manuais das Associações Tapeba e Anacé evidenciam práticas pedagógicas que envolveram estudantes, pessoas docentes e lideranças comunitárias em processos simbólicos de produção de sentidos. Esses registros mobilizaram a constituição de formas recorrentes de expressão da territorialidade, permitindo que crianças e jovens expressassem, por linguagens múltiplas, práticas cotidianas, saberes espirituais e vínculos com o território. Tais construtos funcionaram como mapas mentais e culturais, carregados de significados e articulados às cosmologias próprias de cada povo.

Entre esses registros, os cantos tradicionais assumiram papel de destaque como veículos de memória coletiva, envolvendo processos de gravação, transcrição colaborativa e recriações performáticas. Assim, evidenciaram a dimensão vivencial e comunitária do conhecimento, reafirmando sua função pedagógica e cosmológica. Conforme destaca Krenak, “cantar é uma forma de organizar o mundo, de manter viva a relação com os ancestrais e de ensinar valores fundamentais” ³⁴², configurando-se como expressão da própria filosofia social indígena.

As fotografias, consolidaram-se como ferramentas metodológicas relevantes, utilizadas para documentar atividades pedagógicas e interpretar símbolos, objetos e práticas culturais. Em oficinas realizadas entre os povos Tapeba e Anacé, estudantes produziram registros fotográficos de utensílios, paisagens e cenas rituais, construindo coletivamente “álbuns de saberes” que funcionam como verdadeiros arquivos civilizatórios. Esses materiais possibilitaram leituras críticas sobre o território e contribuíram para a preservação da memória coletiva, ao mesmo tempo em que reforçaram o protagonismo dos sujeitos aprendizes.

³⁴² KRENAK, 2019, p.79.

As dramatizações configuraram-se como outro recurso pedagógico potente, permitindo a recriação de histórias, rituais e episódios significativos da memória comunitária. Ao transformar narrativas orais em performances corporais, essas práticas envolveram interpretação, criatividade e participação coletiva, possibilitando que os conhecimentos fossem experienciados e ressignificados.

Para Baniwa, “ao dramatizar saberes, os jovens atuam como mediadores entre tradição e contemporaneidade, reforçando sua agência cultural”.³⁴³ Cada registro produzido constitui um fragmento da memória coletiva, preservado para a comunidade e para aqueles que virão depois, fortalecendo a continuidade cultural e a transmissão intergeracional dos saberes, conforme relato que,

Quando fazemos desenhos, cantamos, tiramos fotos ou encenamos as histórias, estamos mostrando que o conhecimento não está só na fala dos mais velhos, mas também no nosso jeito de aprender. Cada registro é um pedaço da nossa memória, que fica guardado para nós e para quem vem depois.³⁴⁴

Os relatos orais constituíram base estruturante desses processos de registro, incluindo entrevistas, histórias de vida de estudantes e narrativas sobre memórias comunitárias transcritas coletivamente. Essa dinâmica fortaleceu a coautoria, a escuta sensível e a reflexão crítica, reafirmando a centralidade da oralidade nos processos educativos indígenas. Como afirma Baniwa, “o registro oral e colaborativo reafirma a dignidade dos saberes tradicionais e sua centralidade nos processos educativos indígenas”.³⁴⁵

Dessa forma, o registro participativo e simbólico dos saberes configurou-se como ato pedagógico e cosmológico, permitindo que o currículo diferenciado se enraíze nas práticas culturais e territoriais. Ao integrar linguagens visuais, corporais, sonoras e narrativas, essas práticas fortaleceram o protagonismo epistêmico indígena e asseguraram que o conhecimento tradicional fosse simultaneamente preservado e atualizado.

Outro aspecto fundamental desse processo refere-se à avaliação contínua e formativa, compreendida como prática pedagógica integrada às experiências educativas e às dinâmicas comunitárias. Essa avaliação ocorreu por meio de

³⁴³ BANIWA, 2019, p.60.

³⁴⁴ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p. 34.

³⁴⁵ BANIWA, 2019, p.61.

conversas individuais e coletivas, rodas de diálogo e relatos reflexivos, incentivando a autonomia e o protagonismo dos estudantes ao refletirem sobre o que aprenderam e como aprenderam. Segundo Krenak, “o aprendizado indígena floresce quando o estudante se reconhece como parte ativa da sociedade”.³⁴⁶

A avaliação contínua e formativa fortaleceu o engajamento, a participação e o respeito às práticas culturais, assumindo uma perspectiva contextualizada e processual, distinta dos modelos escolares convencionais baseados em provas, notas e resultados padronizados. Tratando-se de um acompanhamento integral do desenvolvimento dos estudantes, considerando a aquisição de conteúdos formais e a incorporação de valores éticos, relacionais e territoriais.

Conforme descrito no documento da Associação Anacé, a avaliação realizada durante atividades territoriais envolveu caminhadas coletivas, coleta de plantas, práticas de rituais e visitas a espaços sagrados.³⁴⁷ Nessas situações, os docentes observaram a capacidade dos estudantes de ouvir orientações, e práticas com cuidado, demonstrando respeito aos elementos naturais e espirituais. Em diálogo com Walsh compreendeu-se a relevância de avaliações que considerem o envolvimento ético e relacional dos educandos com o mundo que o cerca.³⁴⁸

De modo semelhante, o documento da Associação Tapeba orienta que a avaliação contínua contemplou o nível de participação e cooperação dos discentes em atividades comunitárias, como oficinas culturais, festas tradicionais e rituais de passagem.³⁴⁹ Nesses contextos, observou-se se o estudante realizava as tarefas propostas e compreendia seus significados culturais, atuando de acordo com os princípios da tradição e do pertencimento coletivo.

A avaliação formativa considerou ainda a aplicação de saberes tradicionais, como a habilidade de reconhecer sinais da natureza, reproduzir técnicas de pesca, cultivo ou manejo ambiental. Essas competências foram compreendidas como fundamentais para a vida comunitária e centrais ao currículo diferenciado, pois expressam modos próprios de aprender e de viver no território, pois:

Durante as atividades na mata e no mangue, observamos se o estudante sabe ouvir, se respeita o tempo do lugar, se identifica as

³⁴⁶ KRENAK, 2019, p.75.

³⁴⁷ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 55.

³⁴⁸ WALSH, 2019, p.79.

³⁴⁹ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p.48.

plantas e se aprende a caminhar com cuidado. Avaliar é ver se ele está aprendendo a viver no nosso habitat, com nossa ética e nossa história.³⁵⁰

A avaliação contínua e formativa, nesse sentido, configurou-se como ferramenta pedagógica que fortaleceu o currículo diferenciado, assegurando a continuidade cultural e valorizando a aprendizagem situada. Ao reconhecer o estudante como agente de saberes e guardião do território, a escola indígena reafirmou sua função educativa e política.

Essa lógica avaliativa articulou-se diretamente à flexibilização do tempo escolar, uma vez que, a organização do trabalho pedagógico deixou de submeter-se exclusivamente às estruturas fixas do calendário convencional. O tempo pedagógico passou a ser construído em diálogo com os ciclos naturais, culturais e espirituais, condição fundamental para garantir que atividades individuais e coletivas ocorressem no ritmo próprio da natureza e da cultura, e não segundo imposições externas.

Entre o povo Anacé, a realização de oficinas de plantas medicinais dependeu da disponibilidade das espécies, das condições ambientais após as chuvas e da orientação dos especialistas tradicionais, envolvendo dimensões ecológicas e espirituais.³⁵¹ Conforme Baniwa, “o tempo indígena é relacional, guiado pela reciprocidade, e não pela linearidade escolar”³⁵², exigindo que a escola acompanhe esses ritmos.

Entre a etnia Tapeba, as trilhas formativas ao longo do rio, do mangue e da mata não puderam ser previamente definidas por datas fixas, pois dependeram de condições naturais como chuva, vento, maré e luminosidade, que influenciaram diretamente a segurança e o sentido pedagógico das atividades.³⁵³ Para Cunha, “a aprendizagem indígena ocorre em momentos oportunos, em situações que convidam ao aprendizado, e não em horários rígidos”.³⁵⁴ Assim, sobre a flexibilização temporal foi dito em relato no documento que:

Não podemos ensinar as plantas quando elas não estão no momento certo de uso, nem fazer trilha quando a mata não permite. Nosso tempo é o tempo da natureza. A escola precisa caminhar com esse

³⁵⁰ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 32

³⁵¹ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 33

³⁵² BANIWA, 2019, p.69.

³⁵³ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p. 67.

³⁵⁴ CUNHA, 2014, p.37.

tempo, para que a aprendizagem seja verdadeira e não um cumprimento de horários.³⁵⁵

A flexibilização do tempo escolar possibilitou ainda a integração de atividades rituais, como cantos, danças, rezas e encontros comunitários, ao currículo escolar. Essas práticas não seguiram um calendário rígido, mas responderam a acontecimentos comunitários, mudanças ambientais ou necessidades espirituais. Para Krenak, “o ritual é uma forma de reorganizar o tempo e lembrar que a vida não cabe em agendas rígidas”.³⁵⁶

Walsh reforça que a flexibilização do tempo escolar constitui princípio de uma pedagogia decolonial, ao romper com a temporalidade ocidental e reconhecer formas indígenas de habitar o tempo, nas quais aprender, cuidar do território e viver em coletividade são processos indissociáveis.³⁵⁷ Reinventar o tempo escolar, nesse sentido, é parte do movimento de descolonização do currículo.

A adequação dos tempos escolares aos ciclos naturais e culturais não se restringiu a questões administrativas, mas assegurou coerência entre currículo e cultura, permitindo que a escola atuasse como extensão da vida comunitária. O tempo escolar passou a articular conteúdos formais, narrativas orais e práticas corporais e culturais, fortalecendo a integração curricular como pilar da construção de um processo educativo coerente com as cosmologias e territorialidades Anacé e Tapeba.

Essa integração rompeu com a fragmentação disciplinar típica da escola ocidental, reafirmando o princípio de que o conhecimento indígena é holístico, relacional e indissociável da vida comunitária. Entre os Tapeba, conteúdos de ciências e geografia foram trabalhados a partir de narrativas de origem, deslocamentos territoriais e explicações dos mais velhos sobre ventos e manguezais, articulados a caminhadas formativas.³⁵⁸ Para Cunha, “as narrativas são ações, articulando memória e conhecimento ambiental”.³⁵⁹

Entre os Anacé, práticas corporais como danças rituais, caminhadas e pinturas corporais foram integradas a conteúdos de artes, história e línguas, reconhecendo o corpo como lugar de memória e transmissão de saberes.³⁶⁰ Conforme

³⁵⁵ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p. 41.

³⁵⁶ KRENAK, 2019, p. 81.

³⁵⁷ WALSH, 2019, p.101.

³⁵⁸ ASSOCIAÇÃO TAPEBA, 2022, p.38.

³⁵⁹ CUNHA, 2014, p.112.

³⁶⁰ ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 14

Krenak, “o corpo indígena é território vivo, onde se inscrevem histórias, afetos e modos de existir”.³⁶¹

A integração curricular potencializou aprendizagens interdisciplinares ao articular plantas medicinais com conteúdos de botânica, saúde, história oral e ética ambiental. A Associação Anacé destacou que:

Na escola, que estudamos o corpo humano, aprendemos os cantos de cura. Quando apreciamos as plantas, vamos até a mata ouvir os mais velhos. O conteúdo da escola fica mais forte quando se junta com o que já sabemos da região e das histórias que a comunidade guarda.³⁶²

Esses projetos integradores funcionaram como dispositivos pedagógicos que enraizaram o currículo nas vivências culturais, evitando que o conhecimento fosse aprendido de forma abstrata. A estruturação anual do currículo ocorreu de forma coletiva, com protagonismo comunitário, fortalecendo identidades e formando sujeitos críticos e comprometidos com a valorização da diversidade cultural.

A flexibilização do tempo escolar configurou-se, como reorganização estrutural do fazer pedagógico, deslocando a lógica impositiva para uma lógica relacional. O tempo educativo passou a ser construído coletivamente, respeitando condições ambientais, espirituais e sociais. Como aponta Freire, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e à sua leitura de mundo, princípio que se materializa quando a escola reconhece o território como espaço legítimo de produção de conhecimento.³⁶³

A participação de lideranças, mais velhos e especialistas tradicionais ampliou o diálogo intergeracional e rompeu com a centralidade exclusiva do docente. Para Brandão, a educação ancorada na cultura e na experiência comunitária potencializa aprendizagens significativas.³⁶⁴

Essa dinâmica possibilitou o desenvolvimento de competências relacionadas à escuta, à observação e ao cuidado com o território. A aprendizagem passou a ser avaliada pelo domínio de conteúdos formais e pela capacidade de agir de forma ética

³⁶¹ KRENAK, 2019, p.93.

³⁶² ASSOCIAÇÃO ANACÉ, 2021, p. 27.

³⁶³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.49

³⁶⁴ BRANDÃO, 2007, p.65.

e responsável³⁶⁵, em consonância com a noção de aprendizagem situada defendida por Lave e Wenger.

A flexibilização temporal fortaleceu a autonomia pedagógica das escolas indígenas, permitindo o planejamento de projetos integradores de maior duração³⁶⁶, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Conforme Haesbaert, a vivência prolongada em atividades territoriais reforçou o pertencimento e a responsabilidade coletiva, reafirmando a centralidade da territorialidade como princípio educativo³⁶⁷.

Dessa forma, a flexibilização do tempo escolar contribuiu para a consolidação de um currículo diferenciado que dialoga com cosmologias indígenas e com a interculturalidade crítica. Ao respeitar os ritmos da natureza e da cultura, a escola indígena afirmou-se como espaço de resistência, produção de conhecimentos plurais e disputa política e epistemológica, fundamentando-se na compreensão do currículo como território em disputa, eixo central do capítulo seguinte, em consonância com os projetos de vida Tapeba e Anacé.

³⁶⁵ LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, p.9

³⁶⁶ BRASIL, 2012, p.6.

³⁶⁷ HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014, p.18.

6 CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO DE DISPUTAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A compreensão do currículo como um espaço de argumentação implicou reconhecê-lo como uma construção histórica atravessada por relações de poder, conflitos simbólicos e negociações permanentes entre distintos projetos societários. Nessa perspectiva, o currículo constituiu-se como um campo político no qual se definiram os saberes legitimados, os conhecimentos silenciados e os sujeitos autorizados a produzir e transmitir conhecimento no espaço escolar.

Assim, Miguel Arroyo contribuiu de forma decisiva para essa leitura ao compreender o currículo como um conjunto de conteúdos prescritos que expressou disputas sociais, históricas e culturais, determinando quais saberes seriam reconhecidos como válidos e quais seriam historicamente subalternizados.³⁶⁸ O autor reflete que:

[o] currículo é um campo de relações de poder, uma arena de disputas entre grupos sociais com interesses diferentes e conflitantes, expressando uma seleção de conteúdos e escolhas ideológicas que legitimaram determinados saberes e excluíram outros, configurando-se como um território onde se decidiu quem fala, que conhecimento é válido e quem tem voz na escola.³⁶⁹

Nessa lógica, as discussões curriculares refletiram as desigualdades sociais e culturais presentes na sociedade, operando como um espaço que definiu “quem pode falar, o que pode ser ensinado e quais conhecimentos são considerados válidos”.³⁷⁰

Ao analisar o currículo adotado nas escolas indígenas dos povos Tapeba e Anacé, no município de Caucaia, observou-se que, durante décadas, saberes, tradições, línguas originárias e espiritualidades foram sistematicamente marginalizados por propostas curriculares fundamentadas em epistemologias ocidentais.

Assim, desconsideraram os modos próprios de ensinar e aprender dos povos indígenas, operando como instrumentos de controle cultural e reproduzindo práticas de assimilação. Tal dinâmica mostrou-se particularmente evidente no componente

³⁶⁸ ARROYO, Miguel. **Currículo**: prática e teoria. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p.41.

³⁶⁹ ARROYO, 1996, p. 45.

³⁷⁰ ARROYO, 1996, p. 46.

curricular Ensino Religioso, historicamente marcado por orientações confessionais e catequéticas, alheias às cosmologias e espiritualidades indígenas.

A definição do currículo decorreu de decisões técnicas e lutas sociais, das quais emergiram saberes legitimados e saberes silenciados. Essa disputa refletiu toda a complexidade das relações culturais e políticas que atravessaram a sociedade, em contextos de desigualdade e exclusão.³⁷¹

Nessa perspectiva, compreendeu-se que o currículo é um local no qual sujeitos historicamente oprimidos, como povos indígenas, quilombolas e camponeses, não figuram como destinatários das políticas educacionais, mas como agentes que interpelam e ressignificam a escola.

Essa leitura dialoga diretamente com as experiências dos povos Tapeba e Anacé, que, ao reivindicarem um currículo diferenciado, passaram a questionar as estruturas escolares tradicionais e a exigir o reconhecimento das memórias coletivas, dos saberes ancestrais e das espiritualidades como fundamentos do processo educativo. Nessa dinâmica, o currículo deixou de operar como instrumento de imposição cultural e passou a constituir-se como espaço de luta política, resistência e afirmação identitária.³⁷²

Na mesma direção, Candau contribuiu para a compreensão do currículo ao concebê-lo como um espaço de interculturalidade crítica, reconhecendo-o como constitutivo da prática pedagógica. Para a autora, a interculturalidade não se restringiu à inclusão pontual de conteúdos culturais nos documentos curriculares, exigindo a revisão das relações de poder que estruturam o conhecimento escolar, questionando hierarquias entre saberes e promovendo o diálogo entre diferentes epistemologias.³⁷³ Em que, a disputa curricular manifestou-se na valorização da oralidade como forma legítima e da espiritualidade como dimensão inseparável da vida comunitária.

A interculturalidade crítica, nesse contexto, demandou o reconhecimento das assimetrias históricas que marcaram as relações entre culturas, possibilitando compreender o currículo diferenciado como uma resposta às injustiças epistêmicas vivenciadas pelos povos indígenas, cujos saberes foram historicamente desqualificados no ambiente escolar.

³⁷¹ ARROYO, 1996, p. 52.

³⁷² ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011, p.45.

³⁷³ CANDAU, Vera Maria. **Currículo, cultura e diferença: percurso teórico-político**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2010, p. 38-40.

Assim, o currículo nas escolas indígenas de Caucaia configurou-se como um espaço de confronto entre projetos educativos antagônicos: de um lado, modelos padronizados e monoculturais; de outro, propostas construídas a partir das demandas comunitárias, que afirmaram a pluralidade cultural, linguística e espiritual.

A presença das espiritualidades indígenas no componente Ensino Religioso representou, nesse sentido, um movimento de ruptura e contestação à hegemonia de tradições religiosas ocidentais historicamente privilegiadas. As contribuições de Arroyo e Candau permitiram compreender que a discussão curricular extrapolou os documentos oficiais e se prolongou no cotidiano das escolas, incidindo diretamente sobre as práticas pedagógicas e as relações entre docentes e discentes.³⁷⁴

No contexto de Caucaia, a participação ativa das lideranças Tapeba e Anacé na construção dos Projetos Político-Pedagógicos e das matrizes curriculares constituiu uma estratégia concreta de enfrentamento às lógicas coloniais, reafirmando o currículo como espaço de resistência e (re)existência. Nessa perspectiva,

[a] diferença cultural deveria ser compreendida como um elemento suplementar a ser anexado ao currículo dominante, mas como um princípio que exigiu a reorganização das relações de poder epistemológicas dentro da escola. A interculturalidade crítica implicou no reconhecer a diversidade como elemento constituinte do currículo, e não como adição decorativa ou anecdótica.³⁷⁵

O currículo revelou-se, assim, como um espaço simbólico e político no qual os povos indígenas inscritos ao longo desta tese afirmaram suas histórias, saberes e espiritualidades. Embasada nas contribuições de Arroyo e Candau, essa contestação expressou a reivindicação por um projeto educativo comprometido com a justiça social, o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante e a reparação histórica dos direitos dos povos originários.³⁷⁶ Ao superar hierarquias que marginalizaram culturas consideradas não hegemônicas, o currículo passou a ser compreendido como campo estratégico de disputa por justiça cognitiva.

O currículo tradicional reproduziu hierarquias de conhecimento que marginalizaram culturas e saberes considerados não hegemônicos, relegando à margem formas de saberes que são centrais para a identidade de comunidades historicamente excluídas. Superando as condições implicando e transformando as relações que estruturaram

³⁷⁴ ARROYO, 2011, p.23.

³⁷⁵ CANDAU, Vera Maria. *Currículo, cultura e diferença: percurso teórico-político*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2010, p. 38.

³⁷⁶ ARROYO, 2011, p.27.

o currículo, de maneira que a pluralidade cultural fosse efetivamente integrada e valorizada.³⁷⁷

Ao articular as contribuições teóricas de Arroyo e Candau com o contexto da educação indígena em Caucaia, evidenciou-se que o currículo ultrapassou o âmbito estritamente pedagógico, configurando-se como espaço de confronto entre projetos distintos de sociedade, de conhecimento e de formação humana. As reivindicações por uma educação específica e diferenciada demonstraram que o currículo tornou-se um campo de negociação política no qual se tensionaram concepções de identidade, reconhecimento cultural e direitos territoriais, reafirmando seu caráter profundamente disputado.

6.1 O CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA E CULTURAL: AVANÇOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O currículo, compreendido para além de um arranjo técnico de conteúdos escolares, constitui-se como uma construção histórica, política e cultural atravessada por disputas simbólicas, interesses sociais e projetos de sociedade. Essa compreensão desloca o currículo de uma concepção neutra ou meramente instrumental, reconhecendo-o como campo que se materializam relações de poder, processos de legitimação. Tratando-se de um dispositivo que expressa escolhas políticas e epistemológicas, evidenciando quais saberes são reconhecidos como legítimos no espaço escolar e quais permanecem sistematicamente silenciados.

Mesmo na ausência de uma matriz curricular diferenciada específica para o Ensino Religioso, a SME de Educação de Caucaia conta com a atuação do Núcleo das Etnias como instância estratégica de articulação institucional. Com participação de representação indígena, esse núcleo funciona como espaço mediador entre os povos Tapeba e Anacé e os órgãos gestores, contribuindo para a sistematização das práticas educativas e para a orientação da construção, atualização e continuidade dos PPP's, assegurando que os documentos elaborados pelas associações indígenas não sejam desconsiderados no âmbito da política educacional municipal, conferindo-lhes reconhecimento institucional e visibilidade pedagógica.

³⁷⁷ CANDAU, 2010, p. 41.

As contribuições de Arroyo aprofundam essa análise ao afirmar que, o currículo transcende a organização formal de conteúdos, configurando-se como produto de contextos sociais marcados por desigualdades, exclusões e disputas políticas.³⁷⁸ A instituição escolar, sob essa ótica, deixa de ser compreendida como espaço de neutralidade e passa a ser reconhecida como território de validação de determinados saberes, memórias coletivas e identidades, em detrimento de outras. Essa leitura evidencia o currículo como arena de conflitos simbólicos que se confrontam projetos societários distintos.

A dimensão política do currículo torna-se ainda mais explícita quando Arroyo analisa o papel das representações curriculares. Para o autor, à medida que movimentos populares ressignificam imagens historicamente associadas à subordinação, o campo das representações converte-se frente a disputa pedagógica e política. O currículo, nesse sentido, passa a operar como espaço de confronto entre narrativas hegemônicas e contra hegemônicas, no que se refere às identidades, aos pertencimentos e às formas de reconhecimento social.³⁷⁹

A historicidade e a ideologia que estruturam o currículo revelam-se, assim, como acúmulo de informações e como veículo de valores e narrativas que, ao longo do tempo, privilegiaram grupos hegemônicos, interpretando o currículo como construção histórica implicando situá-lo nos embates pela inclusão de epistemologias sistematicamente marginalizadas, reconhecendo saberes de matrizes indígenas, quilombolas e de outras tradições subalternizadas como conhecimentos legítimos e necessários ao processo educativo.

No campo da culturalidade educativa, Candau oferece uma análise consistente acerca das desigualdades culturais que moldaram as concepções curriculares na América Latina. Segundo a autora, a constituição dos Estados nacionais esteve ancorada em projetos de homogeneização cultural, nos quais a escola desempenhou papel central como instrumento de padronização. Esse processo implicou o apagamento deliberado de pluralidades culturais, linguísticas e epistemológicas que não se alinhavam ao modelo dominante.³⁸⁰

³⁷⁸ ARROYO, 2011, p.39.

³⁷⁹ ARROYO, 2011, p.40.

³⁸⁰ CANDAU, 2010, p.46.

A permanência de currículos de matriz eurocêntrica consolidou-se, assim, como mecanismo de desvalorização de saberes e experiências dissidentes, reforçando hierarquias de poder no interior das instituições escolares. Para Candau, a superação desse cenário não se limita à convivência tolerante entre culturas, mas exige a adoção de uma interculturalidade crítica, fundada no reconhecimento ativo das diferenças e na construção de diálogos horizontais entre distintos sistemas de conhecimento.³⁸¹

A ressignificação curricular, nessa perspectiva, demanda a transformação das práticas pedagógicas de modo a enfrentar assimetrias históricas e romper com lógicas excludentes, convertendo o espaço escolar em locus de legitimação das múltiplas identidades culturais que compõem a sociedade.

As convergências entre as contribuições de Arroyo e Candau permitem compreender o currículo como dispositivo cultural e ideológico que organiza conteúdos, regula narrativas históricas e define quais identidades são reconhecidas ou relegadas à invisibilidade no cotidiano escolar.

No âmbito da educação escolar indígena, essas disputas assumem contornos específicos. Desafios relacionados à escassez de recursos, à promoção do diálogo intercultural, à decolonialidade curricular e à articulação entre o Ensino Religioso e os conhecimentos tradicionais evidenciam tensões estruturais e pedagógicas persistentes. Tais desafios exigem estratégias que valorizem os saberes comunitários, a oralidade, as espiritualidades indígenas e as formas próprias de produção do conhecimento, reconhecendo a pluralidade de crenças e pertencimentos culturais como dimensões constitutivas da formação humana.

No caso dos povos originários Anacé e Tapeba, a problemática curricular apresenta-se de forma particularmente complexa, uma vez que, suas cosmologias e memórias ancestrais foram historicamente secundarizadas por estruturas curriculares de caráter monocultural. Esse contexto reforça a necessidade de consolidação de uma perspectiva intercultural que reconheça a pluralidade epistemológica e promova zonas de diálogo nas quais saberes tradicionais e conhecimentos científicos possam interagir em condições de maior paridade.

³⁸¹ CANDAU, 2010, p.48.

Embora a literatura consultada não apresente referências diretas às etnias Anacé e Tapeba, as formulações teóricas de Arroyo e Candau oferecem base analítica consistente para compreender a dinâmica curricular vivenciada por esses povos. Nessa chave interpretativa, o currículo assume caráter político de dupla face, podendo operar tanto como instrumento de legitimação identitária quanto como mecanismo de apagamento cultural, a depender das hegemonias que orientam a seleção do conhecimento escolar.³⁸²

Fundamentada na interculturalidade crítica, a educação escolar indígena requer que os povos Anacé e Tapeba assumam protagonismo na gestão de seus processos educativos, implicando que a definição de conteúdos, metodologias e a organização do tempo e do espaço escolar emergjam das próprias comunidades. Essa autonomia pedagógica possibilita o rompimento com moldes hegemônicos e assegura que o currículo reflita, de forma coerente, trajetórias de resistência, pertencimentos culturais e espiritualidades que estruturam a vida comunitária.

As reflexões de Arroyo e Candau evidenciam que a arquitetura curricular resulta de inquietações simbólicas e materiais, nas quais a seleção do que deve ser ensinado expressa projetos políticos e visões de mundo específicas.³⁸³ O currículo, assim, deixa de ser espaço de suposta imparcialidade e consolida-se como campo de legitimação de saberes, em que decide quais histórias serão narradas e quais identidades serão fortalecidas ou silenciadas.³⁸⁴

A relação entre poder e saber manifesta-se de forma explícita quando Apple analisa o currículo escolar como mecanismo de hegemonia cultural, capaz de naturalizar perspectivas dominantes e marginalizar conhecimentos que escapam ao padrão eurocêntrico.³⁸⁵ Essa análise, dialoga com o conceito de capital cultural de Bourdieu, ao demonstrar como o sistema educacional utiliza critérios aparentemente neutros para validar linguagens e experiências associadas às elites, aprofundando desigualdades sociais preexistentes.³⁸⁶

A hierarquização dos saberes produz subjetividades excludentes ao privilegiar a matriz científica ocidental em detrimento dos conhecimentos comunitários e

³⁸² ARROYO, 2011, p.35.

³⁸³ ARROYO, 2011, p.39.

³⁸⁴ CANDAU, 2010a, p.49.

³⁸⁵ APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 62.

³⁸⁶ BOURDIEU, 2008, p.99.

tradicionais. Nessa lógica, o currículo atua como transmissor de conteúdos e como dispositivo regulador de identidades, reforçado por políticas estatais e diretrizes normativas que incidem sobre o planejamento educacional, conforme analisa Stephen Ball ao discutir os mecanismos de regulação do trabalho docente.³⁸⁷

Ademais, Tomaz Tadeu da Silva compreende o currículo como campo aberto à renegociação dos diferentes grupos sociais podendo tensionar racionalidades hegemônicas e produzir alternativas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diferença e da diversidade cultural.³⁸⁸

No contexto dos povos originários de Caucaia, essa perspectiva tem fortalecido iniciativas críticas que apontam para a reconstrução curricular a partir do reconhecimento das cosmologias e trajetórias de resistência dos povos Anacé e Tapeba como eixos centrais da formação humana, convertendo o currículo em espaço de transformação e emancipação.

À luz dessas reflexões teóricas, diferentes pesquisas e autorias têm se dedicado à análise dos desafios enfrentados no currículo das escolas indígenas, evidenciando objetivos a serem superados, estratégias pedagógicas possíveis e proposições de atividades contextualizadas.

Essas contribuições permitem identificar áreas prioritárias de intervenção, conciliando as exigências contemporâneas da política educacional com a preservação da herança cultural e epistemológica dos povos indígenas. É nesse horizonte analítico que se apresenta o Quadro 4, no qual se sistematizam os principais desafios, leituras teórico-críticas e implicações para a efetivação de um currículo intercultural nas escolas indígenas.

Quadro 4: Desafios e implicações para o Currículo de Escolas Indígenas

Eixos de desafio curricular	Leitura teórico-crítica do desafio	Implicações para a educação escolar indígena	Autorias mobilizadas
Infraestrutura escolar precária e acesso desigual a recursos	O currículo atua como dispositivo ideológico que legitima saberes dominantes e marginaliza epistemologias outras	Reforça processos de colonialidade, invisibiliza narrativas indígenas e limita a construção de uma educação emancipatória	Apple; Tomaz Tadeu Silva; Arroyo

³⁸⁷ BALL, 2011, p. 45.

³⁸⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.19

Formação docente inadequada e desarticulada das epistemologias indígenas	Os processos formativos tradicionais tendem a reproduzir capitais culturais hegemônicos, desconsiderando saberes comunitários e experiências locais	Dificulta a mediação intercultural, enfraquece o protagonismo docente indígena e limita a incorporação das cosmologias próprias no currículo	Candau; Bourdieu; Brandão
Escassez de recursos financeiros e dependência de políticas centralizadas	O financiamento educacional reflete disputas macroestruturais e mecanismos de regulação e controle estatal sobre o currículo	Produz dependência institucional, restringe a autonomia pedagógica e reforça processos de homogeneização curricular	Arroyo; Ball; Gadotti
Dificuldades na promoção do diálogo intercultural	A escola historicamente operou como espaço de silenciamento cultural, legitimando um único regime de conhecimento	A ausência de diálogo horizontal perpetua hierarquias simbólicas e impede o reconhecimento pleno das identidades indígenas	Candau; Tomaz Tadeu da Silva; Brandão
Desvalorização das línguas maternas indígenas	A hegemonia linguística atua como mecanismo de poder simbólico e de apagamento identitário	O não reconhecimento das línguas originárias compromete processos de pertencimento, memória coletiva e transmissão cultural	Arroyo; Beltran; Bourdieu
Participação limitada da comunidade na gestão escolar	Modelos de gestão centralizados reforçam decisões verticalizadas e fragilizam a autonomia coletiva	Reduz o protagonismo comunitário e distancia o currículo das demandas históricas e culturais dos povos Tapeba e Anacé	Candau; Arroyo; Brandão
Currículo eurocêntrico e monocultural	O currículo atua como dispositivo ideológico que legitima saberes dominantes e marginaliza epistemologias outras	Reforça processos de colonialidade, invisibiliza narrativas indígenas e limita a construção de uma educação emancipatória	Apple; Tomaz Tadeu da Silva; Arroyo
Tensões entre Ensino Religioso e saberes espirituais tradicionais	A regulação estatal do Ensino Religioso tende a privilegiar matrizes universalizantes em detrimento das espiritualidades indígenas	Gera conflitos epistemológicos e simbólicos, demandando abordagens interculturais, plurirreligiosas e contextualizadas	Candau; Apple; Brandão
Acesso desigual à educação de qualidade	O acesso educacional é atravessado por desigualdades territoriais, históricas e culturais	Compromete a permanência escolar, a aprendizagem significativa e o direito à educação diferenciada	Arroyo; Gadotti; Beltran

Avaliação da aprendizagem descontextualizada	Modelos avaliativos hegemônicos operam como instrumentos de controle, padronização e normalização	Desconsideram oralidade, coletividade e modos próprios de aprender, reforçando processos de exclusão	Candau; Ball; Brandão
Infraestrutura escolar precária e acesso desigual a recursos	O currículo atua como dispositivo ideológico que legitima saberes dominantes e marginaliza epistemologias outras	Reforça processos de colonialidade, invisibiliza narrativas indígenas e limita a construção de uma educação emancipatória	Apple; Tomaz Tadeu Silva; Arroyo

Fonte: Organizado pela Doutoranda embasada nas teorias dos autores acima citados

A sistematização dos desafios e implicações apresentados no Quadro 4 evidencia que a implementação de um currículo intercultural nas escolas indígenas não se configura como processo linear ou isento de tensões. Trata-se de uma construção atravessada por condicionantes estruturais, institucionais e pedagógicos que incidem diretamente sobre as possibilidades de efetivação de uma educação escolar indígena contextualizada e socialmente referenciada.

Os elementos elencados no quadro dialogam com a realidade concreta das comunidades e explicitam a complexidade de articular políticas educacionais de caráter geral às especificidades culturais, territoriais e epistemológicas dos povos originários. A escassez de recursos financeiros, revela limites estruturais que extrapolam o âmbito escolar e refletem desigualdades históricas no acesso às políticas públicas.

A busca por fontes diversificadas de financiamento, parcerias institucionais e iniciativas comunitárias, apresenta-se como alternativa para minimizar entraves materiais. Gadotti (2021), ressalta que práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia e a reflexão crítica requerem condições materiais mínimas para se concretizarem, sendo imprescindível que o financiamento da educação indígena esteja alinhado às suas especificidades.³⁸⁹

Outro desafio central, refere-se à formação de docentes que atuam nas escolas indígenas. A ausência de processos formativos específicos compromete a valorização do trabalho docente e limita a integração efetiva dos saberes tradicionais aos currículos. Conforme indicado no Quadro 4, a criação de programas de formação continuada orientados às realidades indígenas, bem como, o reconhecimento das

³⁸⁹ GADOTTI, 2021b, p.69

experiências comunitárias como saberes legítimos, constitui-se como estratégia fundamental para o fortalecimento da prática pedagógica.

A promoção do diálogo intercultural figura simultaneamente como eixo estruturante do currículo e como um de seus maiores desafios. As dificuldades em estabelecer relações horizontais entre conhecimentos tradicionais e científicos evidenciam a necessidade de criar espaços pedagógicos de escuta, troca e reconhecimento mútuo. A participação de anciões, lideranças comunitárias e agentes culturais nas atividades escolares, conforme sugerido no Quadro 4, contribui para a valorização das memórias, das espiritualidades e das práticas socioculturais, fortalecendo vínculos identitários e ampliando o pertencimento no espaço escolar.

A valorização das línguas maternas indígenas constitui elemento decisivo para a efetivação de um currículo intercultural e bilíngue. A produção de materiais didáticos nas línguas originárias, a formação de docentes bilíngues e a criação de espaços institucionais para o uso cotidiano dessas línguas configuram estratégias essenciais para o fortalecimento das identidades culturais e para a garantia do direito à educação diferenciada.

A participação comunitária na gestão escolar, igualmente destacada no Quadro 4, apresenta-se como condição indispensável para a construção de um currículo comprometido com a autonomia e a autodeterminação. A constituição de conselhos escolares, a realização de assembleias comunitárias e a integração efetiva entre escola e comunidade fortalecem processos decisórios coletivos e asseguram que o currículo reflita demandas, expectativas e projetos de futuro das comunidades.

No que se refere à crítica ao currículo eurocêntrico e monocultural, o Quadro 4, evidencia a necessidade de processos de descolonização curricular que incluam conteúdos relacionados à história, às cosmologias e às formas próprias de organização social dos povos indígenas. A adoção de metodologias que valorizem a oralidade, a participação coletiva e as experiências comunitárias possibilita romper com hierarquizações epistemológicas e ampliar o reconhecimento dos saberes tradicionais no espaço escolar.

A articulação entre o Ensino Religioso e os conhecimentos tradicionais configura-se como campo sensível de disputas e negociações. A promoção do diálogo inter-religioso, mediante a participação de lideranças espirituais indígenas e a

valorização das expressões de religiosidade, contribui para a construção de um currículo que respeite a pluralidade de crenças e espiritualidades presentes nas comunidades. Essa abordagem amplia o sentido do Ensino Religioso, deslocando-o de uma lógica confessional para uma perspectiva intercultural e contextualizada, em consonância com os princípios da educação escolar indígena.

Outro desafio relevante refere-se à garantia do acesso à educação de qualidade, quanto à oferta de escolas em todas as comunidades, à formação docente, à produção de materiais didáticos adequados e ao transporte escolar. Essas dimensões evidenciam que a qualidade da educação indígena está diretamente relacionada às condições de permanência e às políticas públicas de inclusão.

No campo da avaliação da aprendizagem, o Quadro 4 aponta a necessidade de adequar instrumentos avaliativos às realidades culturais indígenas. A valorização da oralidade, da participação coletiva e dos conhecimentos tradicionais exige práticas avaliativas que superem modelos padronizados e meritocráticos, reconhecendo diferentes formas de aprender e expressar saberes.

No contexto específico das escolas indígenas dos povos originários de Caucaia, muitos dos desafios sistematizados no Quadro 4, manifestam-se no cotidiano escolar, evidenciando a complexidade de implementar um currículo intercultural em territórios marcados por desigualdades históricas. A precariedade da infraestrutura, a limitação de recursos pedagógicos e as dificuldades na formação docente demandam estratégias de adaptação e inovação construídas coletivamente entre gestão, corpo docente e comunidade.

Nesse cenário, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) assume papel central como instrumento de mediação entre o currículo da rede municipal e as especificidades socioculturais dos povos Tapeba e Anacé. É no âmbito do PPP que o contexto ganha concretude, incorporando saberes locais, práticas comunitárias e evidências do território, permitindo que o currículo seja continuamente avaliado, reelaborado e ressignificado as realidades vivenciadas.

Dessa forma, embora complexos, os desafios enfrentados pelas escolas indígenas de Caucaia têm sido tensionados o diálogo permanente, da escuta sensível e da articulação com políticas públicas e parcerias institucionais. Esse movimento reafirma, a importância de um currículo intercultural dinâmico, capaz de respeitar

identidades culturais, valorizar conhecimentos tradicionais e promover uma educação inclusiva e socialmente referenciada, alinhada às lutas históricas dos povos indígenas do município.

6.2 ENSINO RELIGIOSO E CURRÍCULO: DISPUTAS, RESISTÊNCIA E AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A compreensão do Ensino Religioso no contexto da educação escolar indígena exige uma análise que ultrapasse sua configuração normativa ou sua presença formal no currículo. Trata-se de um campo atravessado por controvérsias simbólicas, políticas e epistemológicas, em que se confrontam projetos educacionais distintos, historicamente marcados por relações de poder, colonialidade e resistência. Nesse sentido, o currículo, e de modo particular o Ensino Religioso, configura-se como um espaço de tensão entre hegemonias culturais e processos de afirmação identitária protagonizados pelos povos indígenas.³⁹⁰

Historicamente, a escola desempenhou papel central na imposição de modelos religiosos alinhados à racionalidade ocidental cristã, operando como instrumento de homogeneização cultural. No âmbito do Ensino Religioso, essa dinâmica manifestou-se pela centralidade de valores, símbolos e narrativas eurocristãs, frequentemente dissociadas das experiências espirituais e dos sistemas de crença indígenas.

Cumprе ressaltar que, mesmo quando apresentado sob uma perspectiva supostamente universalista ou plural, esse componente curricular manteve, em muitos contextos, uma hierarquização dos saberes religiosos, relegando as espiritualidades indígenas à condição de objeto folclórico ou de conhecimento marginal.³⁹¹

Essas disputas assumem contornos ainda mais complexos quando se deslocam para o campo do Ensino Religioso, historicamente atravessado por conflitos entre o secular, o confessional e o cultural. A institucionalização da escola moderna no Brasil esteve fortemente associada a projetos coloniais e missionários, nos quais a educação operou como mecanismo de imposição de referenciais cristãos ocidentais,

³⁹⁰ ARROYO, 2011, p.51.

³⁹¹ ARROYO, 2011, p.52.

contribuindo para a deslegitimação dos sistemas simbólicos indígenas, classificados como crenças inferiores ou práticas não religiosas.³⁹²

Entretanto, esse cenário não se manteve sem contestação. A partir da organização política dos povos indígenas e do fortalecimento de suas lutas por reconhecimento, a escola passou a ser interpelada em bases estruturais. O Ensino Religioso, nesse processo, deixou de ser um espaço de reprodução para tornar-se um campo estratégico de reivindicação, em que, afirma-se o direito à expressão das relações próprias com o sagrado, evidenciando a possibilidade de construção histórica aberta à negociação e à ressignificação.³⁹³

Nessa perspectiva, o currículo passou a ser compreendido como prática social situada, atravessada por relações de poder e por projetos societários em desacordo.³⁹⁴ Ao incorporar ou silenciar determinadas experiências religiosas, legitima visões de mundo específicas e desautoriza outras. A polêmica em torno do Ensino Religioso evidencia que o currículo atua como dispositivo político, em que definem-se quais conhecimentos são considerados válidos, quais identidades são reconhecidas e quais sujeitos são autorizados a falar.

Nesse cenário, torna-se insuficiente compreender o currículo como decorrência normativa, exigindo analisá-lo como prática social concreta, produzida no cotidiano escolar.³⁹⁵ É a partir dessa compreensão que emergem práticas de resistência curricular protagonizadas por povos indígenas, que passam a reivindicar participação efetiva na construção dos Projetos Político-Pedagógicos e na definição das abordagens do Ensino Religioso.

A presença ativa de lideranças, anciãs, representantes comunitários e pessoas educadoras indígenas nos espaços de decisão contribui para deslocar o currículo de uma lógica impositiva para uma perspectiva dialógica e territorializada. Esse movimento possibilita a incorporação de saberes vinculados às experiências espirituais cotidianas, aos rituais, às narrativas de origem, às relações com a natureza e às formas próprias de organização do tempo e da vida comunitária.³⁹⁶

³⁹² BANIWA, 2019, p.44.

³⁹³ CANDAU, 2012, p.29.

³⁹⁴ SILVA, 2010, p.16.

³⁹⁵ FREITAS, Luiz Carlos de. **A organização do trabalho pedagógico da escola: novos tempos e novos desafios**. Campinas: Papirus, 2003, p.40-45.

³⁹⁶ BANIWA, 2006, p.33.

A participação na construção curricular não se restringe à validação de conteúdos, mas envolve a redefinição dos próprios sentidos da educação escolar, uma vez que, o Ensino Religioso deixa de ser concebido como transmissão de doutrinas ou comparação abstrata de religiões, passando a configurar-se como espaço de vivência e fortalecimento das identidades coletivas.

Esse protagonismo indígena na construção curricular desafia diretamente as lógicas hegemônicas do conhecimento escolar, sobretudo aquelas baseadas na fragmentação disciplinar e na hierarquização epistemológica. Ao acolher perspectivas próprias, contribui para a construção de práticas educativas interculturais críticas, superando a coexistência superficial de diferenças e promovendo o diálogo em condições mais equitativas.

Contudo, esse processo revela os limites das políticas educacionais que, embora reconheçam formalmente a diversidade cultural e religiosa, operam sob parâmetros normativos homogêneos. Assim, Apple ressalta que, o currículo real é sempre resultado de negociações, conflitos e resistências, e que sua análise deve considerar as relações de poder que atravessam a escola.³⁹⁷

Paradoxalmente, é nesse espaço de lacuna institucional que se fortalecem iniciativas comunitárias e arranjos pedagógicos construídos coletivamente, reafirmando o currículo como campo de possibilidades. Assim, o Ensino Religioso, quando articulado à participação comunitária, assume uma dimensão de resistência decolonial, contribuindo para a descentralização do cânone acadêmico e para a valorização de epistemologias historicamente subalternizadas.

Esse movimento ressignifica o currículo e redefine a função social da escola, que passa a atuar como espaço de fortalecimento das lutas e das identidades coletivas. Conforme argumenta Arroyo, o currículo constitui um território em disputa, permanentemente atravessado por conflitos entre grupos sociais com diferentes posições de poder, interesses e visões de mundo³⁹⁸, e no caso em estudo, se torna ainda mais evidente no campo do Ensino Religioso.

Giumbelli define, o Ensino Religioso como lócus de antagonismo pela definição pública do sagrado³⁹⁹, em que confrontam-se propostas proselitistas e

³⁹⁷ APPLE, 2006, p.17.

³⁹⁸ ARROYO, 2011, p. 50-55.

³⁹⁹ GIUMBELLI, 2008, p. 45.

abordagens não confessionais. Ademais, fundamentada nos princípios da interculturalidade e dos Direitos Humanos, conforme Junqueira, a reorganização do Ensino Religioso enfrentou resistências provenientes de matrizes religiosas hegemônicas, historicamente influentes na gestão pública e na conformação curricular.⁴⁰⁰ Essas resistências evidenciam que o currículo não opera como instância neutra, mas como arena de disputas simbólicas e políticas.

Nessa direção, a proposta de uma interculturalidade crítica exigiu que as espiritualidades fossem compreendidas como construções históricas e culturais situadas, rejeitando leituras universalizantes que anulam a diversidade epistemológica.⁴⁰¹ No entanto, tal movimento encontrou obstáculos persistentes no silenciamento das cosmologias indígenas, frequentemente desqualificadas por lentes coloniais e reduzidas às categorias de folclore ou mitologia.

Ao perderem seu status de conhecimento legítimo, Walsh associa o silenciamento das cosmologias indígenas a um projeto colonial de poder que hierarquiza formas de relação com o sagrado.⁴⁰² No âmbito da educação escolar indígena, a marginalização dessas espiritualidades tem sido enfrentada por luta política e da afirmação identitária.

Nesse contexto, o Ensino Religioso situa-se em uma encruzilhada, pois atua como mecanismo de reprodução do colonialismo simbólico ou constituir-se como espaço de diálogo intercultural emancipatório. Sua potência enquanto campo de justiça cultural depende da capacidade de reconhecer as espiritualidades originárias não como resquícios do passado, mas como saberes vivos, capazes de desafiar processos de homogeneização e enriquecer a experiência democrática escolar.

A inserção da comunidade na gênese do planejamento pedagógico configura-se como pilar estruturante da educação diferenciada, deslocando o currículo de uma dimensão meramente burocrática para um processo coletivo de construção do conhecimento. Nesse movimento, a coletividade deixa de ocupar posição passiva e assume-se como sujeito histórico, capaz de deliberar sobre prioridades educativas,

⁴⁰⁰ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso: aspectos legais e pedagógicos**. Curitiba: IBPEX, 2015, p.67.

⁴⁰¹ PAULY, Evaldo Luís. **Ensino Religioso e laicidade do Estado**. São Leopoldo: Oikos, 2009, p.23.

⁴⁰² WALSH, 2009, p.88.

metodologias e formas avaliativas coerentes com seus valores axiológicos e sua memória social.

Segundo Tavares, a estruturação curricular em contextos indígenas mostra-se indissociável das dinâmicas políticas locais, exigindo que o saber escolar mantenha diálogo orgânico com as demandas e vivências comunitárias.⁴⁰³ Essa autonomia pedagógica materializa-se, sobretudo, na atuação das lideranças tradicionais e de pessoas docentes indígenas.

Nessa perspectiva, os anciãos e anciãs, enquanto guardiões da transmissão oral, exercem função pedagógica central ao integrar mitos, genealogias e conhecimentos etnoecológicos à rotina escolar.⁴⁰⁴ Assim, o currículo deixa de ser imposição externa e converte-se em narrativa de reafirmação identitária, fortalecendo a autoestima coletiva e reposicionando a escola como espaço de resistência simbólica

A centralidade da oralidade emerge, então, como elemento distintivo do processo educativo. Conforme pontua Gomes, a palavra falada constitui meio fundamental de comunicação e de continuidade das tradições, garantindo a integração geracional e a preservação das cosmologias dos grupos.⁴⁰⁵

Essa prática assegura que o currículo dialogue com os ciclos sazonais e os ritos da vida comunitária. O protagonismo indígena redefine, assim, o ambiente escolar como ecossistema de diálogo entre múltiplas formas de conhecer, deslocando o currículo de um rol estático de conteúdos para um instrumento vivo de salvaguarda cultural.

Quando interpretado como constructo social dinâmico, o currículo escolar indígena transcende a organização didática e assume-se como campo de debate epistemológico, em que diferentes visões de mundo se tensionam e se ressignificam. Boaventura de Sousa Santos corrobora essa compreensão ao afirmar que a educação atua como arena de resistência à hegemonia do conhecimento eurocêntrico,

⁴⁰³ TAVARES, Helena. **Currículo e participação comunitária**: fundamentos para uma educação intercultural. Rio de Janeiro: DP&A, 2014, p.56.

⁴⁰⁴ MENDES, Ana Lúcia; SILVA, Robson. **Anciãos, memória e currículo: mediação indígena no espaço escolar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015, p. 77.

⁴⁰⁵ GOMES, José Luiz. **Oralidade e currículo: práticas educativas em contextos indígenas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p.21.

possibilitando a recuperação da dignidade cognitiva de grupos historicamente subalternizados.⁴⁰⁶

Nessa lógica, o currículo despe-se de sua suposta neutralidade e configura-se como ferramenta de luta epistemológica, na qual os saberes originários, antes invisibilizados, conquistam reconhecimento como conhecimentos legítimos. Para George Dei (2016), o reconhecimento das epistemologias locais implica reconfigurar hierarquias de poder inscritas no próprio conteúdo programático.⁴⁰⁷

Ao promover um diálogo crítico entre saberes ancestrais e acadêmicos, sem que um anule o outro, a escola indígena converte-se em epicentro de estratégias pedagógicas voltadas à sobrevivência cultural. Freitas (2003), destaca que, ao orientar suas práticas pelo respeito à vida comunitária, a escola deixa de operar como mecanismo de assimilação e passa a valorizar experiências, saberes e formas próprias de organização social.⁴⁰⁸

Ao incorporar línguas, narrativas, memórias, cosmologias próprias, o currículo reafirma identidades coletivas e fortalece os vínculos entre escola e comunidade. Nesse sentido, aproxima-se da perspectiva de Santos e Rodrigues, ao defender a descentralização do cânone acadêmico e o reconhecimento dos modos tradicionais de produção do conhecimento.⁴⁰⁹

No contexto dos povos de Caucaia, esse movimento implicou a reorganização da lógica escolar, de modo que a ancestralidade passasse a orientar os processos de aprendizagem, configurando o que Dussel, define como ética da libertação, fundamentada no respeito à autonomia cultural e na ruptura com universalismos impostos.⁴¹⁰

Nesse processo, o currículo deixa de ser compreendido como prescrição e passa a ser vivido como prática social, resultado de negociações, conflitos e resistências. O Ensino Religioso, ao incorporar as espiritualidades indígenas, revela-

⁴⁰⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2009, p.65.

⁴⁰⁷ DEI, George J. Sefa. Reframing the role of Indigenous knowledge in education: epistemological resistance and empowerment. Toronto: **Canadian Scholars Press**, 2016, p.71.

⁴⁰⁸ FREITAS, 2003, p.46.

⁴⁰⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa; RODRIGUES, Maria Paula Meneses (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p.39.

⁴¹⁰ DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2013, p.76

se como campo privilegiado de observação dessas dinâmicas, explicitando os embates entre universalismo e particularismo, entre hegemonia e reconhecimento da diferença.

Diante do exposto, compreende-se que o Ensino Religioso, no âmbito da educação escolar indígena, constitui um campo estratégico de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas, no qual se tensionam projetos coloniais de homogeneização e processos de afirmação identitária protagonizados pelos povos indígenas.

Ao ser ressignificado a partir da participação comunitária, da valorização das espiritualidades originárias e do reconhecimento das epistemologias indígenas como formas legítimas de conhecimento, o currículo deixa de operar como instrumento de padronização e assume sua dimensão político-pedagógica de resistência e emancipação.

Nesse horizonte, a experiência das escolas indígenas do município de Caucaia revela que tais disputas não se dão no plano teórico, mas materializam-se em práticas curriculares concretas, em arranjos institucionais específicos e em proposições pedagógicas construídas coletivamente. É a partir dessa compreensão que o próximo subtítulo se dedica à análise do currículo de Ensino Religioso nas escolas indígenas de Caucaia, examinando seus limites, potencialidades e possibilidades de reorganização curricular.

6.3 O CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA: ANÁLISE E PROPOSIÇÕES CURRICULARES

O currículo do componente Ensino Religioso nas escolas indígenas do município de Caucaia constituiu-se a partir de uma compreensão ampliada de espiritualidade, indissociável da relação com a natureza, do território e da vida comunitária dos povos Tapeba e Anacé.

Diferentemente, de modelos confessionais de matriz ocidental, esse componente curricular não se organiza por doutrinas, credos institucionalizados ou sistemas teológicos externos, mas pelas experiências cotidianas, nas narrativas ancestrais e nos vínculos espirituais que estruturam a existência coletiva. A espiritualidade indígena, nesse contexto, manifesta-se como modo de vida, orientando

valores, práticas sociais e formas próprias de compreender o mundo, rompendo com a separação moderna entre natureza, cultura e religião.⁴¹¹

Essa concepção de Ensino Religioso, observada nos documentos institucionais analisados, revela forte articulação entre espiritualidade, ética e cuidado com todas as formas de vida.⁴¹² Valores como respeito, reciprocidade, solidariedade e responsabilidade coletiva aparecem de forma transversal nos PPP's das escolas Tapebas e Anacés, evidenciando que o componente curricular opera como espaço formativo voltado à construção de uma consciência ética situada no território e nas relações comunitárias.

A natureza é compreendida como espaço sagrado e relacional, constitutivo da identidade coletiva, o que aproxima o Ensino Religioso das práticas de educação ambiental crítica, entendida como processo formativo comprometido com a sustentabilidade da vida.

No plano normativo, essa articulação encontra respaldo em marcos legais nacionais e internacionais que reconhecem a centralidade da cultura, da educação e do meio ambiente na formação humana. A Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura o direito à participação na vida cultural e atribui à educação a função de promover o desenvolvimento pleno da pessoa humana e o compromisso com o bem comum.⁴¹³

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabelece o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como responsabilidade coletiva, reforçando a necessidade de práticas educativas comprometidas com a defesa da vida em suas múltiplas dimensões.⁴¹⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao afirmar a educação como instrumento de pleno desenvolvimento e exercício da cidadania, oferece fundamentos para a integração entre Ensino Religioso, ética e sustentabilidade no contexto indígena.⁴¹⁵

A análise dos PPP's das escolas indígenas de Caucaia evidencia que não há uma matriz curricular formalizada e exclusiva para o componente Ensino Religioso.

⁴¹¹ BANIWA, 2019, p.32.

⁴¹² LOUREIRO, 2004, p.39.

⁴¹³ ONU, 1948, p.10.

⁴¹⁴ BRASIL, 1988, art. 225.

⁴¹⁵ BRASIL, 1996, p.14.

Contudo, observa-se a presença de orientações distribuídas nos documentos institucionais que reconhecem as espiritualidades indígenas como eixos estruturantes das práticas educativas.

Narrativas sagradas, rituais, festas tradicionais, cantos, danças e a observância dos ciclos naturais configuram um currículo em permanente construção, ancorado na memória coletiva e na oralidade. Essa configuração demonstra que a imposição de conteúdos religiosos externos e descontextualizados se revela inadequada, por desconsiderar os modos próprios de crer, viver e aprender dos povos indígenas.⁴¹⁶

Ao incorporar práticas espirituais ao cotidiano escolar, as escolas indígenas reafirmam identidades culturais historicamente silenciadas e resistem às tentativas de apagamento da memória ancestral. Essa incorporação se materializa em práticas pedagógicas concretas, como o uso da língua materna, a valorização anciã como detentora de saberes e a produção de materiais didáticos bilíngues e contextualizados.⁴¹⁷ Tais estratégias fortalecem a autonomia cultural e a continuidade histórica dos povos Tapeba e Anacé, configurando o currículo como instrumento político de afirmação identitária.⁴¹⁸

A análise documental, fundamentada também na Resolução do Conselho Municipal de Educação de Caucaia nº 12/2005, evidencia a necessidade de avançar na sistematização de uma proposta curricular específica indígena, que inclui o componente em questão.⁴¹⁹

Essa proposta deve ser construída de forma coletiva, envolvendo lideranças comunitárias, anciãos, docentes e famílias, respeitando os calendários rituais, festas tradicionais e práticas espirituais vinculadas à água, à biodiversidade e aos ciclos naturais. Projetos pedagógicos que abordem temas como a criação do mundo a partir das narrativas indígenas, a interdependência entre os seres e a responsabilidade coletiva apresentam-se como possibilidades concretas de articulação entre espiritualidade, ética e sustentabilidade.⁴²⁰

⁴¹⁶ SILVA, 2010, p.27.

⁴¹⁷ KRENAK, 2019, p.33

⁴¹⁸ KRENAK, 2019, p.19.

⁴¹⁹ RESOLUÇÃO CMEC nº 12/2005, p.3

⁴²⁰ REIGOTA, 2012, p.16.

No que se refere à matriz curricular específica de Ensino Religioso, as diretrizes analisadas indicam a superação de modelos proselitistas que marcaram historicamente a educação escolar indígena. O componente passa a ser orientado como espaço de reconhecimento das espiritualidades próprias dos povos indígenas, respeitando a diversidade de crenças, sistemas simbólicos e práticas rituais, sem imposição de valores religiosos externos.

A articulação entre saberes acadêmicos e tradições ancestrais manifesta-se nos planos de ensino derivados dos PPP's, nos quais conteúdos, metodologias e formas de avaliação dialogam com o calendário cultural e as práticas comunitárias, operacionalizando o currículo diferenciado no cotidiano escolar, pois “os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.”⁴²¹

Para garantir rigor metodológico na análise, a seleção documental atendeu a critérios de pertinência ao Ensino Religioso indígena, abrangência às escolas Tapebas e Anacés e validade oficial reconhecida pelos conselhos de educação. Foram analisados documentos, entre PPP's, regimentos internos, planos de ensino e materiais produzidos pelas próprias associações comunitárias, bem como, o Calendário Escolar indígena do Município, o DCRC e legislações relacionadas.

A análise foi orientada por categorias de inspiração decolonial, contemplando a presença da espiritualidade indígena, a participação comunitária, o uso da língua materna, a articulação com a legislação vigente e os princípios da educação intercultural e diferenciada. Essas categorias permitiram identificar como os documentos incorporam, ainda que de forma desigual, elementos fundamentais para a efetivação de um currículo culturalmente referenciado.

Destaca-se que os sistemas de ensino devem assegurar currículos específicos e diferenciados, elaborados a partir dos projetos societários de cada povo, considerando matrizes conceituais, histórias, identidades e territorialidades. Assim, o documento orientou que “o currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes

⁴²¹ BRASIL, 2012, p. 6.

conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.”⁴²²

Nessa análise evidenciou-se a articulação entre preservação linguística, fortalecimento da identidade cultural e implementação pedagógica, bem como, a relação dessas dimensões com a legislação educacional vigente. A investigação buscou identificar em que medida os documentos normativos nacionais, estaduais e municipais dialogam com as práticas curriculares adotadas, examinando a conformidade legal do currículo diferenciado e sua capacidade de assegurar os direitos constitucionais das comunidades indígenas envolvidas no estudo.

Quando confrontado com a necessidade de incorporação das epistemologias indígenas e das diretrizes interculturais, o currículo institucionalizado revelou contradições estruturais. Embora o ordenamento jurídico brasileiro disponha de dispositivos que afirmem a valorização da diversidade sociocultural, a materialização dessas normativas no cotidiano escolar demonstrou a persistência de um distanciamento entre o discurso oficial e a prática pedagógica efetiva.

Lins e Ferreira observam que essa dissonância expõe lacunas entre a intenção política e sua concretização nos espaços educativos, cenário em que a legalidade democrática se submete, frequentemente, à rigidez dos modelos escolares tradicionais.⁴²³ Nesse sentido, a implementação de práticas interculturais enfrenta resistências institucionais que só podem ser enfrentadas por um movimento contínuo de sensibilização dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, incluindo gestão escolar, corpo docente, estudantes e famílias.

Essa sensibilização mostrou-se essencial para que a interculturalidade crítica fosse compreendida não como concessão episódica às diferenças culturais, mas como princípio organizador do projeto pedagógico. Tal perspectiva confere à interculturalidade uma dimensão política, ao questionar hierarquias de saberes e promover relações mais equitativas entre o conhecimento escolar e os saberes tradicionais.⁴²⁴

⁴²² BRASIL, 2012, p. 3

⁴²³ LINS, Paula; FERREIRA, João. **Currículo, política e prática escolar**: tensões e possibilidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 28

⁴²⁴ CANDAU, 2012, p.23.

Candau destaca que o êxito da transição para uma educação intercultural está diretamente relacionado à criação de espaços permanentes de diálogo e negociação.⁴²⁵ A escola, nesse caso, precisa reconhecer-se como parte de uma rede mais ampla de relações socioculturais, abandonando a posição de instância superior ou externa às comunidades. Dessa forma, as decisões curriculares passam a ser construídas coletivamente e em consonância com os projetos socioculturais locais.

Além disso, a consolidação da interculturalidade crítica pressupõe processos formativos contínuos voltados aos profissionais da educação, possibilitando a revisão de concepções pedagógicas naturalizadas e a superação de práticas assimilacionistas ainda presentes no cotidiano escolar.

Candau ressalta que a interculturalidade crítica que implica reconhecer os conflitos e as assimetrias de poder que atravessam as relações culturais, enfrentando-os de maneira pedagógica e política.⁴²⁶ No contexto da educação escolar indígena, isso significa, criar condições concretas para que os saberes tradicionais sejam incorporados ao currículo como epistemologias legítimas, capazes de orientar práticas educativas comprometidas com a autonomia comunitária.

Os limites desse currículo formal refletem, assim, a complexidade de articular a normatização estatal à pluralidade das dinâmicas comunitárias. A transformação desse cenário não pode ser compreendida como evento isolado, mas como processo político contínuo, que exige o enfrentamento das estruturas hegemônicas por engajamento coletivo e crítico. Somente nesse movimento torna-se possível a construção de currículos que acolham a diversidade sociocultural e se orientem pela formação emancipatória e soberana dos sujeitos indígenas.

No que se refere ao Ensino Religioso, o campo empírico indica que esse componente curricular desempenha papel estratégico na articulação entre educação escolar e preservação dos saberes tradicionais. Ao possibilitar a vivência de práticas espirituais integradas à vida comunitária, aos ciclos da natureza e à memória ancestral, o Ensino Religioso contribui para a afirmação identitária e cultural das comunidades indígenas de Caucaia.

⁴²⁵ CANDAU, 2018, p. 52-55.

⁴²⁶ CANDAU, 2012, p.23.

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas indígenas evidencia que, embora não exista uma matriz curricular formal específica para o Ensino Religioso, observa-se uma preocupação recorrente em integrar práticas espirituais aos conteúdos escolares. Rituais de abertura das atividades, celebrações coletivas e a utilização de cantos e danças tradicionais são incorporados ao cotidiano escolar como estratégias pedagógicas. Essas práticas evidenciam que o currículo ultrapassa a dimensão de um conjunto de conteúdos prescritos, configurando-se como espaço vivo de saberes, valores e formas próprias de compreender o mundo.⁴²⁷

Apesar desses avanços, o campo empírico revela desafios, como a ausência de uma matriz curricular sistematizada para o Ensino Religioso indígena gerando fragilidades na formação docente, na organização dos conteúdos e nos processos avaliativos. Esse cenário reforça a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a interculturalidade crítica como eixo estruturante do currículo, promovendo a valorização das epistemologias indígenas e o diálogo permanente entre escola e comunidade.⁴²⁸

Evidencia-se, ainda, que a construção de uma proposta curricular específica depende da mobilização política e de iniciativas locais, como reuniões de planejamento com lideranças comunitárias, conselhos de educação escolar indígena e fóruns de intercâmbio entre docentes, estudantes e famílias.

Outra dimensão relevante identificada refere-se à articulação entre Ensino Religioso e educação ambiental. Nas escolas indígenas de Caucaia, as ações voltadas à preservação e à sustentabilidade estão intrinsecamente relacionadas às práticas espirituais. Essa integração revela uma concepção ampliada de sustentabilidade, que não se restringe à dimensão ecológica, mas incorpora valores éticos, espirituais e sociais que orientam a relação das comunidades com o território e com a natureza.

Assim, o campo empírico demonstra que o Ensino Religioso, enquanto componente curricular, atua como catalisador de processos mais amplos de educação intercultural e decolonial. Ao valorizar os saberes ancestrais e articular educação formal, memória coletiva e práticas comunitárias, as escolas indígenas de Caucaia

⁴²⁷ KRENAK, 2019, p.19.

⁴²⁸ CANDAU, 2012, p.45.

evidenciam a possibilidade de construção de um currículo capaz de equilibrar exigências legais, pluralidade cultural e protagonismo indígena.

Diante das análises desenvolvidas, torna-se evidente que o currículo de Ensino Religioso nas escolas indígenas de Caucaia se constrói em meio a tensões entre normativas legais, práticas institucionais e dinâmicas socioculturais próprias das comunidades. Os dados empíricos revelam, simultaneamente, limites estruturais, como a ausência de uma matriz curricular sistematizada e fragilidades na formação docente, e potencialidades pedagógicas ancoradas na valorização das espiritualidades, dos saberes tradicionais e da relação indissociável entre território, memória e educação.

Nesse contexto, as proposições curriculares apresentadas a seguir não se configuram como modelo prescritivo ou homogêneo, mas como síntese analítica das demandas identificadas, articulando princípios da interculturalidade crítica, da decolonialidade e do protagonismo indígena. O quadro propositivo emerge, como desdobramento direto da análise realizada, buscando contribuir para a construção de um currículo de Ensino Religioso comprometido com a justiça epistemológica, o diálogo intercultural e a efetivação dos direitos educacionais dos povos indígenas.

Quadro 5: Ensino Religioso indígena em perspectiva decolonial: propostas curriculares para o reconhecimento dos saberes, da memória e da espiritualidade.

Eixos de Análise Decolonial	Objetivos Curriculares	Propostas Curriculares (O QUE FAZER)	Metodologias Decoloniais
Reconhecimento dos saberes tradicionais	Reconhecer os saberes indígenas como epistemologias legítimas no Ensino Religioso	1- Inserir ritos, festas, mitos de origem e narrativas sagradas como conteúdos estruturantes do Ensino Religioso; 2-Organizar o currículo a partir do calendário ritual e cultural da comunidade; 3-Tratar a espiritualidade indígena como modo de vida e princípio formativo.	Rodas de conversa, narrativas orais, escuta dos anciãos, vivências comunitárias
Cosmologias indígenas e criação do mundo	Articular espiritualidade, ética e sustentabilidade a partir das cosmologias indígenas	1-Desenvolver projetos pedagógicos sobre a criação do mundo segundo narrativas indígenas locais; 2-Trabalhar a interdependência entre seres humanos, natureza e seres espirituais;	Contação de histórias, caminhadas territoriais, observação dos ciclos naturais

		3- Relacionar cosmologias indígenas ao cuidado com o território.	
Preservação da memória e justiça cognitiva	Preservar a memória ancestral como forma de resistência cultural	1-Desenvolver projetos de memória (registros de histórias, cantos, rituais); 2-Criar acervos comunitários orais, escritos e audiovisuais; 3- Valorizar a memória como eixo do Ensino Religioso.	Entrevistas com anciãos, produção de vídeos, mapas afetivos
Língua materna	Fortalecer a língua indígena como expressão da espiritualidade	1-Utilizar a língua materna nas aulas de Ensino Religioso; 2-Trabalhar rezas, cantos e narrativas sagradas no idioma originário; 3- Produzir materiais didáticos bilíngues ou multilíngues.	Narrativas orais, cantos tradicionais, produção coletiva de textos
Formação de docentes	Garantir práticas pedagógicas interculturais e decoloniais	1-Promover formações continuadas em decolonialidade do currículo; 2-Reconhecer docentes indígenas como produtores de conhecimento; 3-Incentivar pesquisas docentes sobre espiritualidade e cultura local.	Formação em serviço, círculos de estudo, pesquisa-ação
Participação comunitária	Fortalecer o protagonismo comunitário no currículo	1-Inserir lideranças espirituais, anciãos e artesãos no planejamento e execução das aulas; 2-Construir o currículo de forma coletiva, respeitando protocolos culturais.	Assembleias escolares, aulas comunitárias, escuta coletiva
Articulação com a legislação	Garantir o direito ao Ensino Religioso indígena diferenciado	1- Articular o Ensino Religioso às diretrizes da Educação Escolar Indígena; 2-Defender o Ensino Religioso como espaço não confessional e identitário;	Estudos orientados de documentos, debates coletivos
Decolonialidade no currículo	Romper com a colonialidade do saber, do poder e do ser	1-Desconstruir visões eurocêntricas religiosas; 2- Reconhecer a espiritualidade indígena como epistemologia própria; 3-Organizar o currículo a partir do território, da oralidade e da coletividade.	Aprendizagens coletivas, práticas situadas, vivências territoriais

Crítica ao epistemicídio e à hierarquização dos saberes	Compreender as cosmologias indígenas como formas complexas de conhecimento.	1-Inserir o estudo das cosmologias indígenas nos componentes de História, Ciências, Filosofia e Artes.	Aprendizagem dialógica e intercultural
Valorização de epistemologias indígenas e pluriversalidade	Reconhecer a diversidade de povos e suas diferentes formas de ver e explicar o mundo.	1-Desenvolver projetos de pesquisa sobre cosmologias de povos indígenas locais.	Uso de narrativas, oralidade e escuta sensível como práticas pedagógicas
Relação entre natureza, espiritualidade e sociedade como indissociáveis	Desenvolver uma postura crítica frente ao eurocentrismo.	1-Trabalhar com mitos, narrativas orais e práticas culturais como: convidar lideranças indígenas ou utilizar materiais produzidos por autores indígenas e fontes de conhecimento.	Pesquisa participativa e contextualizada;
Superação da dicotomia natureza/cultura presente no pensamento ocidental	Promover o respeito e a valorização dos saberes tradicionais.	1-Produzir atividades interdisciplinares que articulem conhecimento científico e saberes tradicionais.	Valorização da experiência, da ancestralidade e do território como fontes de conhecimento e Construção coletiva do conhecimento, rompendo com práticas impositivas e conteudistas

Fonte: Organização autoral pela Doutoranda

O quadro de propostas curriculares apresentado neste capítulo expressa uma opção político-pedagógica pela construção de um Ensino Religioso indígena fundamentado em princípios interculturais e decoloniais. As proposições nele sistematizadas configuram-se como ações de desdobramentos de uma compreensão ampliada de currículo, entendido como processo histórico e coletivo, produzido em diálogo com os projetos socioculturais da comunidade.

A escolha dessas propostas parte do reconhecimento de que a espiritualidade indígena constitui um eixo estruturante da vida coletiva, articulando valores, saberes, modos de existir e formas próprias de relação com o território, com a ancestralidade e com o sagrado.

Nesse sentido, a incorporação de ritos, festas, narrativas de origem e práticas espirituais ao Ensino Religioso responde à necessidade de reconhecer os saberes tradicionais como epistemologias legítimas. Ao organizar o currículo a partir das temporalidades culturais e rituais da comunidade, rompendo-se com modelos escolares baseados em lógicas lineares e universalizantes, valorizando formas

próprias de ensinar e aprender que se constituem na oralidade, na vivência comunitária e na escuta das pessoas mais velhas. Essa escolha reafirma a espiritualidade indígena não como conteúdo suplementar, mas como princípio formativo que orienta a compreensão do mundo e das relações sociais.

A centralidade atribuída às cosmologias indígenas e às narrativas de criação do mundo fundamenta-se na compreensão de que espiritualidade, ética e sustentabilidade são dimensões indissociáveis. Ao trabalhar concepções indígenas sobre a origem da vida e a interdependência entre seres humanos, natureza e dimensões espirituais, o currículo amplia as possibilidades formativas do Ensino Religioso, deslocando visões fragmentadas de conhecimento, contribuindo para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com o cuidado com o território, como um espaço físico e um lugar de pertencimento, memória e relação espiritual.

As propostas voltadas à preservação da memória ancestral respondem ao histórico processo de silenciamento e apagamento dos saberes indígenas. Desenvolver projetos de registro de histórias, cantos e práticas espirituais, bem como, a criação de acervos comunitários, constitui uma estratégia de valorização da memória coletiva como forma de resistência cultural.

Ao integrar essas ações ao Ensino Religioso, reconhece-se a memória como dimensão viva da espiritualidade e como fundamento da identidade coletiva, assegurando que os conhecimentos transmitidos oralmente sejam legitimados no espaço escolar. Para o povo Tapeba, conforme articulado pela Associação Tapeba, o Ensino deve estar vinculado à memória ancestral, ao território e às relações comunitárias, elementos indissociáveis da espiritualidade.⁴²⁹

O fortalecimento da língua materna no Ensino Religioso é outra escolha central do conjunto de propostas, uma vez que, língua e espiritualidade se constituem de forma indissociável. Rezas, cantos e narrativas sagradas carregam sentidos cosmológicos que se expressam plenamente nos idiomas originários.

Ao priorizar o uso da língua indígena nas práticas pedagógicas e incentivar a produção de materiais didáticos bilíngues ou multilíngues, o currículo contribui para a preservação linguística e para a valorização das formas próprias de expressão espiritual, rompendo com práticas assimilacionistas historicamente presentes na

⁴²⁹ ASSOCIAÇÃO TAPEBAS, 2022, p.45

escola. Conforme Brandão, a educação que se constrói a partir das culturas populares e comunitárias reconhece a linguagem como expressão viva dos saberes e das práticas sociais.⁴³⁰

A formação docente e a participação comunitária aparecem como dimensões indispensáveis para a consolidação de práticas pedagógicas interculturais. Reconhecendo docentes indígenas como produtores de conhecimento e incentivando processos formativos ancorados na realidade cultural e espiritual do território fortalecendo a autonomia da escola indígena.

A valorização das trajetórias, experiências e saberes fortaleceram as práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente situadas⁴³¹. De modo articulado, a inserção de lideranças espirituais, anciãos e outros sujeitos da comunidade no planejamento e na execução das atividades escolares contribui para superar a concepção da escola como instância externa ou hierarquicamente superior, reafirmando-a como parte integrante da rede sociocultural local.

A articulação das propostas com a legislação específica da Educação Escolar Indígena assegura respaldo jurídico às práticas pedagógicas desenvolvidas e reafirma o direito a um Ensino Religioso diferenciado, não confessional e identitário. Essa perspectiva garante que o currículo esteja alinhado às normativas nacionais e estaduais, ao mesmo tempo em que preserva a autonomia das comunidades na definição de seus processos educativos.

A orientação decolonial que atravessa o conjunto das propostas expressa o compromisso de romper com a colonialidade do saber, do poder e do ser presente nas práticas escolares tradicionais. Ao desconstruir visões eurocêtricas de religião e reconhecer a espiritualidade indígena como epistemologia própria, o currículo se organiza a partir do território e da coletividade, valorizando aprendizagens situadas e experiências comunitárias. Assim, o Ensino Religioso indígena afirma-se como espaço de produção de conhecimento legítimo, contribuindo para o fortalecimento da identidade e da autonomia cultural dos povos indígenas.

Ademais, a cosmologia construída em uma perspectiva decolonial indígena compreende como um sistema complexo de conhecimento, lapidado em uma

⁴³⁰ BRANDÃO, 2017, p.72

⁴³¹ CANDAU, 2016, p.23.

explicação do universo e envolvendo dimensões sociais, espirituais, ambientais e culturais. Para isso, tomou-se como base a valorização das epistemologias indígenas, conforme discutido por Silva (1995)⁴³², que destaca os mitos como formas legítimas de interpretação do mundo.

A partir dessa compreensão, definiu-se o eixo de análise decolonial, centrado na crítica ao eurocentrismo e ao epistemicídio, bem como, na valorização da pluralidade de saberes. Em seguida, foram estabelecidos objetivos curriculares voltados ao reconhecimento da diversidade cultural e da formação de uma consciência crítica nos estudantes

As propostas curriculares previstas para o Município de Caucaia, estão sendo pensadas de modo prático, indicando caminhos para inserir a cosmologia indígena no cotidiano escolar pela interdisciplinaridade da pesquisa e do diálogo com saberes tradicionais, em que as metodologias decoloniais foram incorporadas como estratégias pedagógicas que priorizaram a escuta, a oralidade, a experiência e a construção coletiva do conhecimento, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e intercultural.

⁴³² SILVA, 1995, p.28.

CONCLUSÃO

Inserida no campo interdisciplinar da educação, da teologia e dos estudos do currículo, esta pesquisa compreendeu os fenômenos religiosos como expressões de crença individual e como práticas sociais, culturais e políticas articuladas aos processos educativos, possibilitando analisar o Ensino Religioso no contexto das escolas indígenas para além de sua dimensão normativa ou prescritiva, reconhecendo-o como um espaço de produção de sentidos, de afirmação identitária e de disputa epistemológica.

A adoção da perspectiva decolonial constituiu eixo estruturante de toda a análise, permitindo problematizar as hierarquizações de saberes historicamente produzidas pelo colonialismo, que por longos períodos deslegitimaram as espiritualidades indígenas no espaço escolar. Ao deslocar o olhar das epistemologias eurocêntricas para as cosmologias indígenas, a pesquisa valorizou concepções de conhecimento ancoradas no corpo, na ancestralidade, na coletividade e na relação com o território, compreendendo esses elementos como fundamentos da aprendizagem e da formação humana.

A opção metodológica pela pesquisa bibliográfica e documental fundamentou-se no entendimento de que os documentos normativos e institucionais regulamentam a Educação Escolar Indígena e expressam concepções de currículo, educação, religiosidade e identidade.

Ao tratar o currículo como texto político, a investigação evidenciou que os documentos analisados registram demandas históricas das comunidades Tapeba e Anacé pela construção coletiva do currículo, pelo protagonismo comunitário e pela valorização das cosmovisões indígenas, reafirmando o direito a uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

Ao responder às questões de pesquisa no âmbito dos discursos curriculares, compreendeu-se que a construção e a implementação do currículo diferenciado de Ensino Religioso não se esgotam nos textos normativos, exigindo o cumprimento formal da legislação e articulando-se a projetos educativos amplos, situados e territorializados.

Nesse sentido, a análise revelou que, nos documentos examinados, a escola indígena é concebida como espaço de memória, pertencimento, resistência e produção de sentidos, e que o currículo diferenciado emerge como instrumento político-pedagógico de afirmação identitária e de enfrentamento das matrizes coloniais que historicamente estruturaram o Ensino Religioso escolar.

A pesquisa reconheceu, ainda, que a Educação Escolar Indígena no Brasil se desenvolveu em um contexto historicamente marcado por tensões, resultantes das lutas dos povos originários para manter vivas suas culturas, línguas, espiritualidades e modos próprios de organização social frente a políticas assimilacionistas e excludentes. Esse pano de fundo histórico e político orientou a leitura crítica dos documentos analisados.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular e os documentos internacionais de direitos humanos foram compreendidos como marcos estruturantes que legitimaram juridicamente as demandas indígenas, ao mesmo tempo em que revelaram limites na materialização discursiva e prática desses direitos.

A análise das normativas municipais emanadas pelo Conselho Municipal de Educação de Caucaia, em consonância com a Resolução CMEC nº 012/2015, bem como, de pareceres e resoluções dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, permitiu identificar convergências e lacunas discursivas sobre a valorização das espiritualidades indígenas e a superação de modelos curriculares centrados em tradições religiosas ocidentais. A articulação entre os diferentes níveis normativos evidenciou esforços institucionais de adequação do componente às realidades locais, ao mesmo tempo em que revelou desafios persistentes para a efetivação plena.

As análises indicaram que o currículo diferenciado de Ensino Religioso, embora juridicamente assegurado, permanece em um processo de construção, demandando vigilância crítica, participação comunitária contínua e compromisso ético-político dos sistemas de ensino com a justiça epistemológica e com o reconhecimento da diversidade cultural e religiosa dos povos indígenas.

No que se refere às questões orientadoras da pesquisa, foi possível responder, de modo consistente, aos questionamentos inicialmente formulados. Em relação à indagação sobre como o currículo oficial do Ensino Religioso nas escolas

indígenas do município de Caucaia aborda ou silencia as identidades, línguas, culturas e espiritualidades indígenas, a análise dos documentos curriculares, associada às práticas educativas vivenciadas nas comunidades Tapeba e Anacé.

Evidenciou que tais dimensões nem sempre se expressam de forma sistematizada nos textos oficiais, mas se materializam, sobretudo, no currículo vivido, construído a partir do calendário escolar e das práticas comunitárias. Festas, rituais, encontros ancestrais e ciclos da natureza assumem, nesse contexto, centralidade pedagógica, configurando-se como dispositivos formativos que tensionam e deslocam modelos escolares monoculturais.

Quanto à existência de um currículo diferenciado de Ensino Religioso, os documentos analisados indicam seu reconhecimento formal. Contudo, a pesquisa demonstrou que sua efetivação ocorre, principalmente, no cotidiano escolar, por práticas pedagógicas ancoradas nas cosmologias, espiritualidades e saberes tradicionais. O currículo diferenciado, portanto, não se apresenta como um conjunto prescritivo de conteúdos, mas como uma construção dinâmica, relacional e territorializada, orientada pelos tempos e sentidos da vida comunitária.

No que se refere à participação comunitária, o estudo revelou que lideranças, anciãos, famílias e demais integrantes das comunidades Tapeba e Anacé exercem papel fundamental na definição dos tempos educativos, na escolha das celebrações, na transmissão dos saberes ancestrais e na condução das práticas espirituais, reafirmando a escola indígena como espaço coletivo de memória, pertencimento e resistência.

Dessa forma, o problema central da pesquisa foi alcançado, ao evidenciar que as tensões entre os documentos curriculares oficiais e as práticas educativas vivenciadas pelas comunidades indígenas não se configuram como conflitos, mas como zonas de negociação e reexistência epistemológica, nas quais o currículo vivido se afirma frente às heranças coloniais do Ensino Religioso escolar.

O objetivo geral da pesquisa foi igualmente atingido, uma vez que, a análise do currículo do componente Ensino Religioso permitiu identificar seus limites, potencialidades e possibilidades de proposições curriculares comprometidas com a decolonialidade. Os objetivos específicos também foram contemplados.

O primeiro objetivo específico, que consistiu em analisar os marcos legais que orientam a Educação Escolar Indígena e verificar sua presença nos documentos curriculares das escolas Tapeba e Anacé, foi alcançado por estudo sistemático da legislação vigente, especialmente, pela Constituição Federal, LDBEN nº 9394/1996 e das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Essa análise permitiu compreender os fundamentos legais que asseguram o direito a uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária estão contemplados nas propostas curriculares das referidas escolas. A partir dessa leitura, tornou-se possível compreender como os marcos normativos dialogam com as práticas educativas locais e, ao mesmo tempo, evidenciam caminhos para o fortalecimento de propostas curriculares alinhadas à legislação, sem desconsiderar a autonomia epistemológica e cultural dos povos Tapeba e Anacé.

Nesse contexto, reforça-se a compreensão do Ensino Religioso como componente formativo voltado ao reconhecimento das espiritualidades indígenas e ao fortalecimento identitário, em perspectiva não confessional e em consonância com os dispositivos legais.

O objetivo específico que buscou identificar o tratamento conferido às espiritualidades indígenas no Ensino Religioso, foi alcançado ao evidenciar que tais espiritualidades, pois são compreendidas como modos de vida e sistemas próprios de conhecimento, e não como conteúdos exóticos ou folclóricos. A pesquisa apresentada reafirma a centralidade das narrativas ancestrais, dos mitos de origem, das rezas, dos cantos, das cosmologias e da relação com o território como dimensões formativas do processo educativo, reconhecendo a espiritualidade indígena como epistemologia legítima.

O objetivo específico que consistiu em propor encaminhamentos curriculares comprometidos com a valorização das cosmologias, dos rituais e dos saberes tradicionais dos povos Tapeba e Anacé, foi plenamente alcançado a partir da construção de propostas organizadas em eixos de análise decolonial.

Tais encaminhamentos materializam-se na inserção dos saberes tradicionais como conteúdos estruturantes do Ensino Religioso; no fortalecimento da língua materna; na preservação da memória ancestral e na promoção da justiça cognitiva; na formação de professores indígenas como produtores de conhecimento; e no

fortalecimento da participação comunitária como princípio organizador do currículo. As metodologias decoloniais propostas, como rodas de conversa, escuta das pessoas anciãs, vivências territoriais e aprendizagem coletiva, reafirmam o currículo como prática viva, situada e comunitária.

Desse modo, os objetivos específicos foram alcançados com o plano analítico, e com o plano propositivo, reafirmando o currículo de Ensino Religioso como um espaço de reexistência epistemológica, no qual a decolonialidade se concretiza no território, na oralidade, na espiritualidade e na vida comunitária.

Como mencionado anteriormente, nas escolas indígenas do município de Caucaia não há um documento curricular diferenciado específico e formal para o componente Ensino Religioso. As orientações pedagógicas são construídas a partir dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP's) das escolas e do calendário escolar indígena, que organiza os tempos educativos em consonância com as festas, os rituais e as dinâmicas comunitárias.

Nesse contexto, a atuação do Núcleo das Etnias, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Caucaia, tem assegurado uma articulação institucional permanente com as escolas indígenas, promovendo formações continuadas para os professores. Embora ainda insuficientes, essas formações possibilitam a elaboração e a disponibilização de materiais pedagógicos, que valorizam a cultura, as tradições e os rituais enquanto práticas formativas.

Esses materiais, embora ainda não estruturados em um currículo formal, oferecem suporte para a inclusão das cosmologias, narrativas ancestrais e festas tradicionais no cotidiano escolar, permitindo que o Ensino Religioso seja vivido de maneira contextualizada e significativa.

No que se refere à Hipótese 1, os resultados indicaram que os documentos oficiais relacionados ao Ensino Religioso nas escolas indígenas afirmam conformidade com a legislação vigente da Educação Escolar Indígena. A análise de resoluções, pareceres, PPP's e regimentos internos evidenciou um alinhamento formal às diretrizes nacionais que asseguram o direito a uma educação específica, intercultural e diferenciada. Contudo, se expressa predominantemente no plano normativo, enquanto o currículo se concretiza, de fato, no âmbito do currículo vivido, construído nas práticas educativas cotidianas e nas dinâmicas comunitárias.

A Hipótese 2, foi confirmada, pelos documentos analisados registrando a participação de lideranças indígenas, professores bilíngues e representantes comunitários nos processos de elaboração e revisão curricular, pois a participação apareceu como elemento estruturante do currículo diferenciado, reafirmando o protagonismo indígena na definição dos conteúdos, das metodologias e das orientações pedagógicas do Ensino Religioso, ainda que, tais registros se apresentassem de forma desigual entre os documentos.

Quanto à Hipótese 3, constatou-se que os documentos utilizados no currículo fizeram referência explícita à valorização das espiritualidades indígenas e à necessidade de superação de modelos hegemônicos de Ensino Religioso. As análises indicaram o reconhecimento das cosmologias, dos rituais, das narrativas ancestrais e da relação com a aldeia como dimensões formativas centrais, apontando para um entendimento do fenômeno religioso ancorado na coletividade, na ancestralidade e na vida comunitária.

Diante desse contexto, as hipóteses formuladas para esta pesquisa foram confirmadas a partir da análise documental realizada. Observa-se que o Ensino Religioso nas escolas indígenas do município de Caucaia, embora não disponha de um documento curricular específico, apresenta alinhamento formal às legislações da Educação Escolar Indígena e às reivindicações históricas dos povos originários.

Todavia, a presença desses pressupostos nos textos oficiais não é suficiente para superar angústias, silêncios e limites produzidos pelo processo de institucionalização escolar, revelando desafios persistentes para a efetiva consolidação de um currículo intercultural e decolonial.

Nesse contexto, emergem críticas consistentes ao modo como o Ensino Religioso tem sido estruturado nos territórios indígenas de Caucaia. Embora os documentos normativos assegurem o direito a currículos diferenciados, observa-se que tal prerrogativa permanece, em grande medida, restrita ao plano discursivo, uma vez que, o currículo do Ensino Religioso indígena segue existindo predominantemente como currículo vivido, carecendo de formalização institucional que lhe garanta legitimidade, continuidade e proteção política.

Soma-se a isso o tratamento frequentemente marginal, simbólico ou folclorizado das espiritualidades indígenas, que raramente são reconhecidas como

sistemas de conhecimento dotados de densidade epistemológica e potência pedagógica próprias.

Essa abordagem revela limites estruturais do currículo oficial, marcado pela reprodução de hierarquias de saber e pela subordinação das cosmologias indígenas a modelos religiosos hegemônicos, frequentemente de matriz cristã. Como consequência, instauram-se tensões permanentes entre o currículo prescrito e as práticas educativas concretas das comunidades, fragilizando a efetivação de uma proposta intercultural crítica e comprometendo os princípios de uma educação decolonial que reconheça, de forma plena, a autonomia, a ancestralidade e o protagonismo epistemológico dos povos originários.

Assim, o currículo analisado, mesmo em formato não formalizado, constituiu-se como instrumento político-pedagógico de afirmação identitária e resistência epistemológica. Ele contribuiu para a construção de uma educação indígena comprometida com a justiça cognitiva, o reconhecimento da diversidade religiosa e a decolonialidade do saber.

Ao direcionar a análise para os discursos curriculares e as práticas pedagógicas emergentes, esta pesquisa ofereceu subsídios importantes para reflexões futuras sobre a implementação efetiva das propostas no cotidiano escolar e para o fortalecimento de práticas educativas que reconheçam plenamente as espiritualidades indígenas como fundamento do processo educativo.

Como propostas e recomendações para consolidar a implementação do currículo diferenciado de Ensino Religioso nas escolas indígenas de Caucaia, recomenda-se fortalecer sua institucionalização, garantindo que os princípios já reconhecidos nos documentos oficiais sejam preservados, atualizados e protegidos frente a mudanças administrativas ou políticas.

É fundamental assegurar a participação contínua em consultas formais às lideranças, professores indígenas e instâncias comunitárias, de modo que a construção curricular seja sempre coletiva e legítima. Nesse sentido, o currículo deve reconhecer as espiritualidades indígenas como eixo estruturante, superando abordagens confessionais, catequéticas ou comparativas baseadas em modelos religiosos hegemônicos.

Outro aspecto importante é a valorização do lar como dimensão pedagógica, integrando saberes ancestrais, ciclos naturais, rituais, festas tradicionais e práticas comunitárias às propostas de Ensino Religioso. Para isso, é necessário investir na formação inicial e continuada de professores indígenas e não indígenas, com enfoque na Educação Escolar Indígena, na interculturalidade e na perspectiva decolonial do fenômeno religioso.

A produção de materiais didáticos próprios, elaborados pelas comunidades, torna-se igualmente essencial, registrando narrativas, memórias, práticas espirituais e conhecimentos tradicionais, garantindo que esses registros sejam reconhecidos como documentos legítimos de orientação pedagógica.

Além disso, recomenda-se promover a articulação entre o Ensino Religioso e os Projetos Político-Pedagógicos, garantindo coerência entre currículo, gestão escolar e práticas educativas. Devem ser estimuladas abordagens pedagógicas coletivas e experienciais, que integrem corpo, oralidade, ancestralidade e convivência comunitária como dimensões centrais do processo educativo.

Ao mesmo tempo, é fundamental assegurar a consonância entre o currículo e as legislações da Educação Escolar Indígena, respeitando os direitos linguísticos, culturais e espirituais dos povos originários, evitando a padronização e reconhecendo a diversidade interna.

Recomenda-se ainda o fortalecimento de pesquisas acadêmicas colaborativas, construídas em diálogo com as comunidades indígenas, a fim de aprofundar a compreensão dos currículos diferenciados e de suas implicações pedagógicas, bem como o avanço de políticas públicas estruturantes para a Educação Escolar Indígena, garantindo condições financeiras, pedagógicas e institucionais para sua efetivação. Nesse sentido, o Ensino Religioso pode se constituir como um espaço de justiça epistemológica, no qual os saberes indígenas sejam reconhecidos como epistemologias legítimas, produtoras de espiritualidade, sentido e conhecimento, contribuindo para a afirmação identitária, a autonomia pedagógica e a continuidade cultural dos povos indígenas de Caucaia.

Para finalizar, observam-se, no contexto recente de Caucaia, movimentos concretos que indicam inflexões importantes no modo como a educação indígena vem sendo concebida no âmbito das políticas públicas municipais. Em fevereiro de 2026,

a Secretaria Municipal de Educação instituiu cinco calendários letivos diferenciados, reconhecendo, na prática, que os processos educativos não podem ser dissociados dos tempos, das territorialidades e dos modos de vida de cada comunidade.⁴³³ Tal medida rompe com a lógica homogeneizadora historicamente imposta e sinaliza a construção de uma educação comprometida com a diversidade e com a justiça social.

Nessa mesma direção, a articulação entre a Secretaria, a gestão das escolas indígenas dos povos Tapeba e Anacé e a Célula das Etnias evidencia um esforço institucional de alinhamento entre normativas legais e as demandas concretas das comunidades. As discussões em torno da legislação específica, da organização dos calendários e da estruturação curricular reforçam a centralidade da participação dos sujeitos coletivos na definição dos rumos da educação que lhes diz respeito.⁴³⁴

Mais do que ações isoladas, tais iniciativas apontam para a possibilidade de reconfiguração das práticas educacionais, historicamente marcadas por processos de silenciamento e deslegitimação de saberes, fenômeno compreendido como epistemicídio. Nesse sentido, os avanços identificados indicam caminhos para a consolidação de uma educação intercultural que reconheça os povos originários como produtores de conhecimento, deslocando-os da condição de objeto para a de sujeitos do processo educativo.

Assim, esta tese sustenta que a efetivação de uma educação verdadeiramente democrática passa, necessariamente, pelo reconhecimento das epistemologias outras, pela valorização das identidades coletivas e pela garantia de políticas públicas que dialoguem com as realidades territoriais. Trata-se, portanto, não apenas de incluir, mas de transformar as bases que estruturam o próprio conceito de educação.

⁴³³ CAUCAIA. Secretaria Municipal de Educação. *Caucaia terá cinco calendários letivos e avança no respeito à diversidade educacional*. Disponível em: <https://sme.caucaia.ce.gov.br/caucaia-tera-cinco-calendarios-letivos-e-avanca-no-respeito-a-diversidade-educacional/>. Acesso em: 21 mar. 2026.

⁴³⁴ CAUCAIA. Secretaria Municipal de Educação. *SME realiza reunião com gestores das escolas indígenas Tapeba e Anacé para alinhamento da legislação e currículo específico*. Disponível em: <https://sme.caucaia.ce.gov.br/sme-realiza-reuniao-com-gestores-das-escolas-indigenas-tapeba-e-anace-para-alinhamento-da-legislacao-e-curriculo-especifico/>. Acesso em: 22 mar. 2026.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Clara; NASCIMENTO, Paulo. **Educação indígena e epistemologias locais: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel. **Currículo: prática e teoria**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSOCIAÇÃO INDÍGENA ANACÉ. **Documento pedagógico da Educação Escolar Indígena do povo Anacé**. Caucaia, CE, 2021.
- ASSOCIAÇÃO INDÍGENA TAPEBA. **Manual pedagógico da Educação Escolar Indígena Tapeba**. Caucaia, CE, 2022.
- BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: MEC, 2006.
- BANIWA, Gersem. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Alcida Rita (org.). **Constituições Nacionais e Povos Indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012a.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI**. Brasília: MEC, 2012b.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e desafios**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), 2019.

- BARTH, Fredrik (Ed.). **Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference**. Boston: Little, Brown and Company, 1969.
- BASTOS, Marbênia Gonçalves Almeida. **Formação de professores para o diagnóstico das dificuldades de leitura e de escrita**. Fortaleza: Ed: EDUCARE. 2023.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BELTRAN, Rosangela C. Machado. **Gestão de projetos escolares**. Índaial: UNIASSELVI, 2018.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação indígena no Brasil: colonialidade, resistência e direitos**. Porto Alegre: UFRGS, 2019.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021. p.11.
- BNCC, **A Base Nacional Comum Curricular na Prática da Gestão Escolar e Pedagogia/** Organização Tereza Perez- São Paulo: Editora Moderna -2018. ISBN: 978-85-16-11234-8.
- BOAVENTURA, B. S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na sociedade mundial**. São Paulo: Cortez.2023.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EdUSP, 1977.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 48. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na universidade: memórias e desafios. **Revista Brasileira de Educação Popular**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 45-60, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2012.** Estabelece diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 08 de jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Assegurou às comunidades indígenas o direito a uma educação diferenciada específica e bilingue. Art 231 e 232. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 12 de set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 31.057, de 22 de novembro de 2012.** Institui o Sistema Estadual de Museus e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, seção 1, p. 1, 23 nov. 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: DOU, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 23 de fev. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI).** Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. **PL nº 2614/2024.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034- Ação apresentação da MSC nº 408/2024 pelo poder executivo.

BRASIL. **Resolução CEE nº 44/2013-** Altera dispositivos da Resolução CEE nº 382/2003, que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências <http://www.cee.ce.gov.br/legislacao/resolucoes>. Acesso em: 27 de abr. 2025.

BRASIL. Resolução **CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010-** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022- revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5/2012.** (mesma norma mencionada de forma abreviada). Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais. Diário Oficial da União, Brasília, 20 abr. 2004, p.29.

BRASIL. **Resolução nº 382/2003-** Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Esta lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especificamente o artigo 26-A, para incluir a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas do ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm#:~:text=L11645&text=LEI%20N%C2%BA%2011.645%2C%20DE%2010,pertinentes%20%C3%A0%20hist%C3%B3ria%20do%20Brasil. Acesso em: 12 de set. 2025.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CANDAU, V. **Educação Intercultural e Contextos Indígenas.** São Paulo: Cortez, 2018.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Currículo, cultura e diferença**: percurso teórico-político. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e educação**: desafios para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, Luciana. **Educação indígena e currículo**: desafios da interculturalidade. São Paulo: Cortez, 2016.

CAUCAIA. **Caucaia promove primeira Jornada pedagógica dos povos originários e tradicionais**. Portal da Prefeitura, 02 fev. 2023. Disponível em: <https://caucaia.ce.gov.br/informa/1008/caucaia-promove-primeira-jornada-pedag-gica-dos-po>. Acesso em: 12 de mai. 2025.

CAUCAIA. Prefeitura de Caucaia. **Portal Oficial da Prefeitura de Caucaia, 2024**. <https://www.caucaia.ce.gov.br/>. Acesso em: 22 de Nov. 2025.

CAUCAIA. Secretaria Municipal de Educação. **Caucaia terá cinco calendários letivos e avança no respeito à diversidade educacional**. Disponível em: <https://sme.caucaia.ce.gov.br/caucaia-tera-cinco-calendarios-letivos-e-avanca-no-respeito-a-diversidade-educacional/>. Acesso em: 21 mar. 2026.

CAUCAIA. Secretaria Municipal de Educação. **SME realiza reunião com gestores das escolas indígenas Tapeba e Anacé para alinhamento da legislação e currículo específico**. Disponível em: <https://sme.caucaia.ce.gov.br/sme-realiza-reuniao-com-gestores-das-escolas-indigenas-tapeba-e-anace-para-alinhamento-da-legislacao-e-curriculo-especifico/>. Acesso em: 22 mar. 2026.

CAVALCANTE, J. **Povos Indígenas do Ceará**: História e Território. Fortaleza: Ed. UFC, 2017.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 404, de 16 de dezembro de 2005**. Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino do Ceará. Fortaleza, CE: CEE, 2005.

CEARÁ. **Lei nº 16.025, de 29 de junho de 2016**. Institui a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Fortaleza, CE: DOE, 2016.

CEARÁ. **Lei nº 18.246, de 27 de dezembro de 2022**. Institui a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Fibromialgia. Fortaleza, CE: DOE, 2022.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Resolução nº 447, de 2013**. Estabelece diretrizes para a organização e funcionamento da Educação Escolar Indígena no Estado do Ceará. Disponível em: <http://www.cee.ce.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2026.

CEARÁ. Governo do Estado. **Decreto nº 31.057, de 22 de novembro de 2012**. Regulamenta a educação escolar indígena no âmbito do Estado do Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 22 nov. 2012. Disponível em: <http://www.ceara.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Programa Alfabetização na Idade Certa**. Fortaleza, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008. (Obra original publicada em 1792).

COSTA, Paulo Sergio da. **Aprendizagem Cooperativa**. Centro Universitário Leonardo da Vinci- Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **A educação e as religiões:** conflitos e acomodações no espaço público. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica:** ensino superior e democracia no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil:** mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil:** história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **Educação superior:** docência, inovação e investigação. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

DEI, George J. Sefa. **Reframing the role of Indigenous knowledge in education:** epistemological resistance and empowerment. Toronto: Canadian Scholars Press, 2016.

DEL PRIORE, Mary. **História da mulher no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2021.

DINIZ, M. A. **Educação Escolar Indígena:** Desafios e Perspectivas. Brasília: MEC, 2016.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2013.

ESCOBAR, A. **Territórios de Vida e Conhecimento:** Pluriversos e Sustentabilidade. São Paulo: Annablume, 2010.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar com a Terra.** Medellín: UNAULA, 2014.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Marília. **Escola indígena e identidade cultural: experiências de resistência e valorização.** Curitiba: CRV, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A organização do trabalho pedagógico da escola:** novos tempos e novos desafios. Campinas: Papirus, 2003.

- GADOTTI, M. **Educação, Cultura e Interculturalidade**. Campinas: Papirus, 2021.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: por uma pedagogia da resistência. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 12, p. 33-51, 2024.
- GILSON, Étienne. **A filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1955.
- GIUMBELLI, Emerson. **O fim da religião**: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França. São Paulo: Attar Editorial, 2008.
- GOMES, Alfredo M.; PEREIRA, Luiza R. **Psicologia da aprendizagem**: teorias e aplicações. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- GOMES, José Luiz. **Oralidade e currículo**: práticas educativas em contextos indígenas. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- GOUVEIA, M. **Movimentos Indígenas e Cultura no Ceará**. Fortaleza: EDUFC, 2018.
- GOVEIA, A. D.; SOUZA, M. L.; SILVEIRA, R. C. **A educação e o pensamento**. Cidade: Editora, 2016.
- GRUINZINSKI, Serge. **A guerra das imagens**: Cristóvão Colombo (1492). São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- GRUPIONI, L. D. B. **Entre a tradição e a modernidade**: os desafios da educação indígena no Brasil. São Paulo: Global, 2013.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**. Brasília: MEC; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2008.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Educação indígena**: processos próprios de aprendizagem e produção de conhecimentos. Brasília: MEC/SECAD, 2008.
- GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. Tradução de Rosa Freire d'Aguilar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GUAJAJARA, Sônia. **Terra indígena é direito**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.
- GUAJAJARA, Sônia. **Território, educação e resistência indígena**. Brasília, 2019.

- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023. ISBN: 97585-9884375-3.
- HOLANDA, S. B., & Bezerra, M. L. **História da educação brasileira**. Editora FGV, 2000.
- JAEGER, Werner. **Paideia: A Formação do Homem Grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso e diversidade cultural**. Curitiba: CRV, 2016.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso: aspectos legais e pedagógicos**. Curitiba: IBPEX, 2015.
- KOPENAWA, Davi; ALMEIDA, Bruce Albert. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEITE, Dante Moreira. **Currículo: prática e experiência**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Tradução de Teresa Coelho. Lisboa: Edições 70, 1956.
- LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LINS, Paula; FERREIRA, João. **Currículo, política e prática escolar: tensões e possibilidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental: conceitos e histórias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 9. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

MALDONATO TORRES, José. **Educação, cultura e epistemologias indígenas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015.

MENDES, Ana Lúcia; SILVA, Robson. **Anciãos, memória e currículo: mediação indígena no espaço escolar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287–324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Educação e decolonialidade: para além da razão universal. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento** (18a ed.). Bertrand Brasil. (Trabalho original publicado em 1999).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2023.

MORIN. Edgar, 1921- **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios/** Edgar Morin; Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho, (orgs.) – 5 ed. – São Paulo: Cortez: 2009.

MOTA NETO, Anselmo. **Currículo e diversidade cultural: reflexões sobre a educação indígena.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **A floresta e a escola: educação indígena no contexto amazônico.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do mundo indígena.** São Paulo: Paulinas, 2018.

OLIVEIRA, F. **Festas e Ritmos Indígenas no Ceará: Tradição e Educação.** Fortaleza: Ed. UFC, 2019.

OLIVEIRA, Fernanda. **Currículo e vida comunitária: experiências de educação indígena no Brasil.** Curitiba: CRV, 2017.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** Nova Iorque: ONU, 2007. Disponível em: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em: 19 jan. 2026.

PACHECO, José. **Pequena história da educação.** São Paulo: Editora Vozes, 2018, p.23

PAULY, Evaldo Luís. **Ensino Religioso e laicidade do Estado.** São Leopoldo: Oikos, 2009.

PELIKAN, Jaroslav. **Jesus Through the Centuries: His Place in the History of Culture.** New Haven: Yale University Press, 1984.

PELIKAN, Jaroslav. **The Vindication of Tradition.** New Haven & London: Yale University Press, 1984.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artemed, 2000.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

PNEEI. **Plano Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Ensaio: **Revista de Ciências Sociais**, n. 25, p. 17-42, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense.2010.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos**: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

SILVA, Aracy Lopes da. **Mito, razão, história e sociedade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

SILVA, Artionka Capiberibe. **Educação, colonialidade e povos indígenas**. São Paulo: Edusp, 2018.

SILVA, Maria Lúcia P. Desafios da educação inclusiva no século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v.24, e240012, 2019. p.12.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- SILVA, Tomaz Tadeu da; MENDES, Ana Lúcia. **Currículo e diversidade cultural: limites e desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2018.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove. **Linguistic genocide in education--or worldwide diversity and human rights?**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples**. 2. ed. London: Zed Books, 2012.
- SOUSA, Lúcia; RODRIGUES, Cláudio. **Currículo decolonial e educação intercultural: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- SOUZA, Maria; PAIVA, Fernanda. **Currículo decolonial: perspectivas e práticas na educação indígena**. Curitiba: CRV, 2019.
- TAVARES, Helena. **Currículo e participação comunitária: fundamentos para uma educação intercultural**. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.
- TOLEDO, Maria de Lourdes de. **Educação indígena e práticas pedagógicas: corpo, território e coletividade**. São Paulo: Cortez, 2013.
- TOLEDO, Rosa. **Escolarização de povos indígenas e práticas missionárias**. Recife: Massangana, 2013.
- TORRES, Nelson Maldonado. Sobre a colonialidade do ser: contribuições ao desenvolvimento de um conceito. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.
- UNICEF Brasil. Selo UNICEF: **o que é e como funciona**. Disponível em: <https://selounicef.org.br/sobre>. Acesso em: 21 jan. 2026.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial**. Quito: Abya-Yala, 2019.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidade, Estado, sociedade: lutas (de)coloniais de nossa época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2019.
- WALSH, Catherine. Pedagogias decoloniais e educação intercultural. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 17–34, 2013.

WALSH, Catherine. **Educación intercultural en la educación superior en América Latina**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2018.