

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

Maria Bernardete Alves Feitosa¹
Leila Maria Passos de Souza Bezerra²
Elivânia da Silva Moraes³

RESUMO

Este artigo é resultante de pesquisa empreendida no Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Avaliação de Políticas Públicas, cujo trabalho de dissertação consistiu em investigar a experiência de uma escola indígena Pitaguary, localizada em Maracanaú-Ceará busca. Como recorte dessa pesquisa, buscou-se empreender nesse trabalho um levantamento da implementação da educação escolar indígena no estado do Ceará, em que se investigou como se estruturou a implementação da educação escolar indígena para o povo Pitaguary, no município de Maracanaú-CE. investigar como se estruturou a implementação da educação escolar indígena para o povo Pitaguary. A proposta metodológica pautou-se na análise qualitativa, por meio de pesquisa documental e bibliográfica; pesquisa de campo, para coleta dos dados, por meio de entrevista semiestruturada e de observação participante. Os registros foram organizados em diário de campo e as entrevistas foram gravadas e transcritas. A pesquisa fundamentou-se na legislação referente à educação escolar indígena, nos estudos de Aires (2009) e Fonteles Filho (2015). Sobre a categoria de escola indígena, utilizamos as contribuições de Meliá (1999) e de Tassinari e Gobbi (2009).

Palavras-chave: Escola Indígena, Educação Escolar Indígena, Política Pública, Movimento Indígena.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultante de pesquisa empreendida no Curso Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, da Universidade Estadual do Ceará em que se buscou compreender como a educação escolar indígena se constituiu como política pública no estado do Ceará e, em especial no município de Maracanaú. Para

1 Mestre em Planejamento e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas, Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Grupo de Pesquisa Margens, Culturas e Epistemologias Dissidentes (GEP Margens), Professora da Rede Estadual de Ensino do Ceará, bernardetealvesfeitosa09@gmail.com;

2 Profa. Doutora. Docente do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da UECE; Colaboradora do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas da UFC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Margens, Culturas e Epistemologias Dissidentes (GEP Margens), leila.passos@uece.br;

3 Profa. Doutora. Docente do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Integrante do Grupo de Pesquisa Margens, Culturas e Epistemologias Dissidentes (GEP Margens), elivania.moraes@uece.br;

tanto, empreendemos pesquisa documental, observação participante e coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada.

IncurSIONAMOS nas pesquisas desenvolvidas sobre a constituição da educação escolar indígena no Ceará, os marcos históricos da implementação dessa política, o papel das lideranças indígenas na definição da política, bem como os embates entre movimento social e o Estado. Empreendemos também uma pesquisa na legislação nacional, estadual e local sobre os marcos regulatórios da referida política, a fim de compreender como a legislação vigente foi e/ou está sendo concebida no estado.

Como uma política recente e em constante processo de implementação, a educação escolar indígena no Ceará se constituiu como um processo marcado pelo protagonismo dos povos indígenas, e por conseguinte pelo embate com o Estado. Assim, o caráter histórico dessa pesquisa no tocante à sistematização das informações sobre a implementação da educação escolar indígena no Ceará foi instigante e provocou o interesse em empreender uma pesquisa documental a fim de compreender como essa relação movimento social e Estado se estabeleceu em torno da referida política.

A pesquisa possibilitou a sistematização de informações pertinentes a organização e qualificação da oferta da educação escolar indígena no estado. Se no início da implementação, a precariedade tanto dos espaços físicos, a formação pedagógica e política dos professores estava se delineando, percebemos que no atual momento, mesmo que marcado ainda por conflitos, há uma qualificação e fortalecimento do movimento indígena em torno de suas reivindicações, pautadas na melhoria das condições de oferta e valorização do professor indígena.

METODOLOGIA

A proposta metodológica dessa pesquisa, por meio da pesquisa qualitativa, pautou-se na análise de documentos, legislação nacional e estadual, pesquisa bibliográfica e entrevista com sujeitos atuantes na construção da educação escolar indígena em uma unidade escolar, situada no município de Maracanaú-Ceará.

A escolha pela pesquisa qualitativa possibilitou um olhar mais detalhado da escola, tendo como objetivo central a percepção do currículo que é praticado. Desse

modo, realizamos coletas de dados, via entrevistas semiestruturadas, assim como, observação *in loco*.

No decurso da observação participante, adotamos o diário de campo quando incursionamos no *locus* da pesquisa. Tais estratégias possibilitaram uma apropriação do objeto estudado, permitindo um olhar mais qualificado da escola indígena, de uma forma geral, compreendendo seus processos e o modo como a atuação dos sujeitos contribui para a execução da proposta pedagógica vivenciada. A pesquisa ocorreu no período entre maio de 2018 e setembro de 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

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

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

Falar sobre educação escolar indígena no Ceará remonta à luta dos povos indígenas cearenses ainda na década de 90 e os Tapeba e os Tremembé reivindicam o pro-

tagonismo ainda hoje. Sem entrar nesses detalhes, podemos dizer que esses dois povos abriram trilhas e foram primordiais para os outros que vieram depois: Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, citando alguns que, nesse esteio, começaram suas reivindicações, sem esquecer dos Potiguara, Tabajara, Canindé, Tapuya Kariri, Cariri, Tubiba Tapuio, Gavião, Kalabaça, Tupinambá. E destacamos ainda os que estão iniciando seu processo de auto reconhecimento, a etnia Karão.

A garantia de uma escola específica e diferenciada para os povos indígenas encontra respaldo na legislação nacional e estadual, as quais definem como princípios o respeito à diversidade, aos modos próprios de ensino e aprendizagem, à valorização da história e da cultura do povo.

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

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

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

A escola, ambiente formal de educação, necessita da participação efetiva de outros sujeitos envolvidos no processo de construção da identidade indígena em outros espaços e nos momentos de aprendizagem e vivência indígenas. Como *lócus* de saber e de aprendizagem, a escola parece vir buscando desenvolver o papel de possibilitar aos

indígenas o conhecimento de conteúdos pertinentes à cultura de cada povo, de valorização dos saberes dos mais velhos e das lideranças tradicionais.

A escola indígena pode constituir-se como um lugar de interrelação entre as práticas vivenciadas nas comunidades e o saber escolarizado. Daí, a importância dos professores indígenas nessa tarefa de mediação de saberes, de modo a favorecer a interação entre conhecimentos ditos universais, socialmente construídos, historicamente valorizados, e os saberes indígenas, que têm a mesma importância que os demais. Durante muito tempo, os indígenas e seus conhecimentos não foram devidamente valorizados e é pensando em uma outra lógica que se questiona a definição de quais deles são importantes, quem os define e os categoriza.

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

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

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

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

Os processos de organização dos povos indígenas no Nordeste, se compararmos aos do Brasil, principalmente àqueles que conseguiram manter-se afastados do contato com a sociedade não indígena, são um fenômeno recente. O contato acarretou para esses povos outros modos de demarcar a diferença entre eles e a sociedade envolvente. Pacheco de Oliveira (2016) denominou esse fenômeno de emergência étnica, “que abrange tanto a emergência de novas identidades, quanto a reinvenção de etnias já reconhecidas” (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 201).

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

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

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

Entender esse processo de reorganização dos povos do Nordeste e, por conseguinte, do Ceará, nos permite compreender qual o lugar da escola para esses povos, qual o papel dela para o fortalecimento de suas lutas. Assim, aliados aos processos de conquista pela terra, os indígenas também reivindicam uma educação específica e diferenciada. É na década de 90 que a Seduc inicia suas ações com foco na educação escolar indígena, tendo como pano de fundo as discussões que estavam

ocorrendo em nível nacional, tais como os processos formativos dos professores indígenas; a necessidade de a educação escolar indígena incorporar aos preceitos legais a especificidade dessa modalidade, quanto aos modos de organização e currículo específico que contemplasse os conhecimentos indígenas.

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

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

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

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

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

complexidade de incorporar ao currículo escolar os modos de aprendizagem dos povos, que nem sempre condizem com as práticas escolarizadas.

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

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

Cohn (2004) traz algumas situações vivenciadas no cotidiano do povo Xikrin⁴, que muitas vezes não são levadas em consideração pelos professores no ambiente escolar, tais como a forma como crianças e jovens aprendem com os mais velhos, por meio da observação, possibilitando ao educando o saber fazer e, principalmente, o saber apresentar o conhecimento adquirido. Portanto, “assim como permitir que se aprenda não significa que se exija provas de aprendizado, às vezes, mais que não exigir provas, espera-se que o aprendiz não ponha em prática o que aprendeu até que esteja pronto a fazê-lo” (COHN, 2004, p. 101). Essa é uma forma interessante de se ensinar e aprender por meio da observação atenta e respeitosa. Acreditamos que são presentes no cotidiano das comunidades indígenas e, também, na comunidade Pitaguary, na qual os mais velhos ensinam os mais jovens e estes se apropriam dos conhecimentos e história de seu povo. Acreditamos que os princípios do fazer utilizando a escuta dos mais velhos deveriam ser atividades mais recorrentes no cotidiano escolar.

No Ceará, a política de educação escolar indígena foi se estabelecendo à medida que os sujeitos envolvidos foram construindo a sua própria. Estado e movimento indígena foram trilhando o caminho para a implementação da política, em alguns momentos, houve a confluência de ideias entre eles, como podemos apontar o diálogo com as lideranças indígenas para a execução das ações de formação inicial.

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

Assim, foram construídas as primeiras propostas de formação inicial e continuada ofertadas aos professores indígenas em formação. Ao mesmo tempo em que os professores indígenas estavam em formação, outras ações foram se materializando, tais como a criação de escolas indígenas no sistema de ensino, construção de escolas e contratação de professores indígenas. Vale salientar que nem sempre essa relação entre Estado e Movimento Indígena foi pautada no diálogo, houve tensão também, tão própria dessa caminhada.

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

A Seduc, ao instituir essa modalidade de ensino em sua estrutura, estabeleceu uma forma de operacionalizar, por meio do diálogo com as lideranças e professores indígenas, uma escuta colaborativa, que ajudou a construir essa política pública. A equipe do Núcleo de Formação do Educador (NFE) promoveu discussões com representantes dos povos indígenas, a fim de construir uma proposta de formação para os indígenas que respeitasse e valorizasse a cultura e história desses povos⁵ (CEARÁ, 2001).

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

No período de 2001 a 2014, houve a oferta de 4 cursos de formação inicial para professores de nível de ensino médio na modalidade normal organizados da seguinte maneira: 1) Magistério Indígena Tremembé, ofertado aos índios Tremembé de Almofala (Itarema), sob a responsabilidade da Universidade Federal do Ceará; 2) Curso de Formação de Professores Indígenas, organizado e coordenado pela Seduc,

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

envolvendo as etnias Potyguara (Crateús, Tamboril e Monsenhor Tabosa), Tabajara (Crateús, Monsenhor Tabosa, Poranga) e Kanindé (Aratuba e Canindé), Kariri (Crateús), parte dos Jenipapo Kanindé; 3) Curso de Magistério Indígena Tabeba, Pitaguary e Jenipapo Kanindé e; 4) Curso de Formação Inicial em Nível Médio na Modalidade Normal ou simplesmente Magistério Indígena II, coordenado pela Seduc e finalizado em 2014, que envolveu 135 professores de todas as etnias cearenses. Esse foi o último curso de nível médio ofertado pela Seduc, haja vista a demanda atual ser por formação em nível superior, especialmente licenciatura intercultural. Assim, faz-se necessário uma articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES) para a oferta de cursos específicos e cursos de pós-graduação.

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

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

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

Os indígenas contribuíram nas discussões para a elaboração da Resolução nº 383/2003, que versa sobre a criação e o funcionamento de Escola Indígena no Sistema de Ensino do Ceará. Essa Resolução garantiu aos povos e comunidades a criação de

escolas indígenas com características e ordenamento jurídico próprios, “[...] fixando diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos e comunidades indígenas, à afirmação e à manutenção de sua diversidade étnica” (CEARÁ, 2003).

De acordo com Aires (2009), no Ceará, a luta por uma educação escolar específica e diferenciada implementada nas comunidades indígenas trouxe não só a discussão de construção de escolas indígenas, mas, também, a reivindicação por formação de professores indígenas que se constituíram em espaços de lutas entre eles. Além da formação acadêmica, houve um fortalecimento das lideranças indígenas em torno de uma questão muito importante para os povos: a escola indígena como espaço educativo e político. Como apontam Aires (2009) e Lima (2009), o processo de implementação das escolas indígenas e os cursos de formações de professores indígenas possibilitaram importantes espaços para o fortalecimento do movimento indígena em sua organização política e a construção de identidade indígena.

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

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

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

A expressão “professor indígena”, no contexto atual da discussão sobre educação escolar indígena, tem um único sentido: não pretende caracterizar uma classe particular de professores. São, ao contrário, professores no sentido pleno, que são, ao mesmo tempo baniwa, tikuna, guarani etc., e que, portanto, se preocupam, enquanto professores, com todas as dimensões da educação escolar, e ainda, enquanto membros de totalidades sociológicas diferentes da nossa, com a situação atual, os projetos e o destino de seus povos: totalidades e não partes que se relacionam com a sociedade brasileira de forma bastante complexa (SILVA E AZEVEDO, 1995, p. 158-159).

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

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

No Ceará, a Escola Indígena Diferenciada (EID) é um fenômeno muito recente, o que justifica somente agora é que estão sendo desenvolvidos estudos iniciais. Os Tremembé foram os primeiros a implantar uma escola indígena na Comunidade da Praia, em 1991, sem qualquer apoio por parte da Seduc ou da Secretaria de Educação do Município de Itarema, onde estão localizados, tendo conquistado somente em 1997 o reconhecimento e apoio oficial às suas lutas pela escola diferenciada. Desde fevereiro daquele ano, eles têm realizado cursos de formação de 26 professores indígenas, tendo o Curso Supletivo oficializado desde maio daquele ano, sob a supervisão da Secretaria de Educação do Estado – Seduc, através do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE do município de Acaraú e coordenado pela Operação Tremembé. Esperam, dessa forma, atender à demanda de suas 18 escolas (8 para crianças, 10 para adultos) espalhadas por suas 18 comunidades (OT, 1997d). Os Tapeba, localizados em Caucaia, têm 6 escolas espalhadas por suas comunidades - em número de dezessete - para uma população

estimada de 2.500 indivíduos. A partir de abril de 1997 foram também implantadas 2 escolas indígenas em Crateús, 1 em Poranga e 1 em Monsenhor Tabosa sob a coordenação do CREDE regional, para atender às demandas do movimento indígena local, que articula os povos Kalabaça, Tabajara, Potiguara, Tupinambá e Kariri. Os Pitaguary (localizados em Maracanaú) e os Jenipapo-Kanindé (em Aquiraz) também implantaram suas escolas (uma para cada povo) (FONTELES FILHO, 2015, p. 26-27).

As escolas indígenas foram inicialmente construídas/estabelecidas por iniciativa dos povos e começaram mesmo sem o apoio institucional da Seduc, ou seja, sem prédios adequados, sem contratação e pagamento de professores. Até o ano 2000, as iniciativas eram pautadas na organização de cada povo com ajuda de Organizações não Governamentais, como atestam os relatos das lideranças indígenas. A presença do Estado na organização dessa oferta é muito restrita. Nos anos finais da década de 90, foram realizados convênios com associações indígenas destinadas ao pagamento de seus professores. Como política pública, consideramos que essa modalidade de ensino foi, de fato, estruturada em 2000, quando, por meio do Decreto nº 25.970, de 31 de julho de 2000, temos a primeira iniciativa do poder público estadual, no sentido de institucionalizar a política de educação escolar indígena no estado, ao criar oficialmente as escolas indígenas. De acordo com esse decreto, as escolas indígenas foram criadas considerando:

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

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

A dinâmica do movimento indígena incorpora as ações de mobilização e participação tanto em nível nacional quanto local. As assembleias dos povos indígenas que ocorrem anualmente nas comunidades indígenas com discussão de pautas que envolvem saúde, educação, gestão territorial, dentre outros assuntos, promovem espaços

de diálogo entre os povos indígenas e instituições, como Seduc, Funai, Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), Instituições de Ensino Superior, pesquisadores. Há ainda encontros, conferências em nível nacional, a exemplo das duas edições da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que possibilitaram aos indígenas discutirem e apresentarem suas propostas para a melhoria da educação escolar indígena.

A I CONEEI, ocorrida em 2009, teve como principal discussão a criação de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado sob a coordenação do MEC. Para os indígenas, somente com a criação de um sistema próprio será possível enfrentar/sanar as deficiências - tais como financiamento, merenda escolar diferenciada, transporte escolar, melhoria da infraestrutura das escolas indígenas - da oferta da educação escolar indígena.

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

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

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

A II CONEEI ocorreu em 2018, em Brasília, e contou com a participação de 13 mil pessoas, somando-se as etapas nas comunidades educativas e as regionais. Foram

realizadas 331 conferências nas comunidades educativas e 19 regionais no país. Foram apresentadas 8.309 propostas, as quais deram origem ao documento aprovado ao final da etapa nacional.

A segunda edição da CONEEI apresentou uma redução considerável no número de participantes. Vale um registro e uma reflexão, em 2009, quando ocorreu a I CONEEI, o país estava vivendo o segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva⁶. Já a segunda edição ocorreu no governo de Michel Temer, no qual observamos uma série de medidas que afetaram diretamente as populações mais vulneráveis.

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

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

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

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

⁶ As gestões do governo Lula possibilitaram a organização e fortalecimento de políticas voltadas à diversidade, bem como promoveu diálogo com os movimentos sociais.

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

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

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

A OPRINCE, como organização dos professores, tem o início de suas atividades em 2007, quando em assembleia dos professores indígenas foi escolhida a primeira Diretoria. Essa organização tem conquistado espaço não somente no Estado e nas interlocuções com a Seduc e audiências com o governador do Estado, mas no âmbito nacional também, quando tem representado o grupo de professores indígenas cearenses em instâncias nacionais de discussão e proposição da política educacional.

Assim, no Ceará, o que percebemos é que a educação escolar indígena, enquanto política, vai se inserindo na estrutura da Secretaria da Educação do Estado

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

A educação escolar indígena no estado do Ceará se estruturava, à época da pesquisa, em 39 escolas da rede estadual, em 18 municípios, 4 escolas da rede municipal, em Caucaia e Maracanaú, e um Centro de Educação Infantil, em Itapipoca. A matrícula da rede estadual era de 7199 alunos⁷, da educação infantil ao ensino médio, perpassando pela modalidade de jovens e adultos. Na rede municipal, conforme dados do Censo Escolar 2018, a matrícula é de 1632 alunos nas 4 escolas municipais e 44 alunos no CEI Indígena, em Itapipoca.

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

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

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

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

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

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

As falas acima representam diferentes olhares sobre o mesmo objeto: a educação escolar indígena em Maracanaú-CE. Três participantes explicitam a ausência de um acompanhamento mais específico ao currículo da escola por parte da Secretaria Municipal de Educação, bem como às formações das quais os professores participam, pois não os ajudam a construir um currículo específico. É urgente, então, que a Secretaria Municipal de Ensino incorpore ao acompanhamento a preocupação em fortalecer o currículo específico dessa escola.

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

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

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

REFERÊNCIAS

AIRES, Joubert Max Maranhão Piorsk (Org.). De Aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato.

In: **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza: EdUECE, 2009. 215p.

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

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

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

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

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

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Decreto nº 25.970, de 31 de julho de 2000. Cria as escolas indígenas Que indica e dá outras providências. Fortaleza, 2000.

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

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

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

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

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

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