

SENACEM/ENACEI - A ESCOLA QUE PERSISTE: DESAFIOS PELA INCLUSÃO, DIVERSIDADE E QUALIDADE DO ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO DE CRISE

© V Seminário Nacional do Ensino Médio / II Encontro Nacional Ensino e Interdisciplinaridade.
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

REALIZAÇÃO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (associação UERN, UFERSA, IFRN)
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO - CNPq/UERN)

APOIOS

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG/UERN)
Faculdade de Educação (FE/UERN)
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN)
Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/UERN)
Estudos em Indisciplina e Violência na Escola (EIVE - UERN/FE)
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)
Publique coletivo (promotora de eventos acadêmicos)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V Seminário Nacional do Ensino Médio / II Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade
(11, 12, 13.: abril: 2018: Mossoró - RN)

Anais do Seminário Nacional do Ensino Médio / II Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade: A Escola que Persiste: Desafios pela Inclusão, Diversidade e Qualidade do Ensino na Escola Pública em Tempo de Crise – 11 a 13 de abril de 2018, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus Mossoró/RN. Organização: Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Francisca Natália da Silva, Maria de Fátima da Silva Melo, Mossoró: UERN, 2018.

1. Ensino Médio 2. Escola Pública 3. Inclusão 4. Diversidade 5. Qualidade de ensino.

1 Vários autores.

2 Inclui bibliografia.

ISSN: 2447-0783

**Movimentos sociais, sujeitos e
processos educativos**

08

SUMÁRIO

1. Educação escolar indígena no ceará: uma análise sobre as legislações estaduais e as demandas dos povos

Artur Alves de Vasconcelos, Ronaldo de Queiroz Lima

2. O potencial da construção de sentidos identitários no sucesso escolar

Danielle dos Santos Costa, Germana Lima de Almeida

3. O êxito social de mulheres de sítio: uma reflexão à luz do estado da arte *Francinilda Honorato dos Santos, Stenio de Brito Fernandes*

4. O chão que me prende à liberdade: uma análise sobre educação do campo na escola Valdemiro Pedro em Apodi/RN

Francisco Canindé de Moraes Costa, Francisca Erenice Barbosa da Silva, Zélia Cristina Pedrosa do Nascimento, Eliana da Silva Filgueira

5. Educação do campo: uma luz para os jovens e adultos camponeses

Getuliana Sousa Colares, Adriana Souza Colares Santos, Fabio Costa Santos

6. Rede social e resistência: “professores contra o escola sem partido” monitoram projetos em tramitação no país

Iuska Kaliandy Freire de Oliveira, Karlla Christine Araújo Souza

7. A mobilização do jovem do campo na busca por saúde, educação e lazer: o caso do Assentamento Jurema

Rosa Adeyze Silva, Jeanemeire Eufrásio da Silva, Hionne Mara da Silva Câmara, Maria Betânia Ribeiro Torres

8. Do campo para a cidade pelo caminho das pastorais e movimentos sociais – mudança de lugar geográfico e de mentalidade

Zélia Cristina Pedrosa do Nascimento, Eliana da Silva Filgueira, Francisca Erenice Barbosa da Silva, Francisco Canindé de Moraes Costa

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CEARÁ: uma análise sobre as legislações estaduais e as demandas dos povos

Artur Alves de Vasconcelos¹
Ronaldo de Queiroz Lima²

RESUMO: A educação escolar dos povos indígenas no Ceará é orientada por diferentes normas e espaços de consulta. Existem duas Resoluções Estaduais (a CEC Nº 382/2003 e a CEE Nº 447/2013); diferentes legislações de dimensão federal; e encaminhamentos gerados na periódica Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei). Apesar de serem formalmente ligadas à secretaria estadual de educação, as escolas indígenas no Ceará são ainda vinculadas ao Território Etnoeducacional Potyrõ, juntamente com escolas no Piauí. O objetivo deste artigo é refletir sobre a educação escolar indígena no estado do Ceará a partir das legislações e dos espaços consultivos/deliberativos que a orientam. Os objetivos específicos são: identificar em que medida as determinações estaduais e federais sobre essa educação são postas em prática no cotidiano escolar; observar até que ponto esses planejamentos são suficientes às demandas indígenas; refletir sobre características da educação escolar / educação diferenciada indígena no contexto cearense. A metodologia consistiu na leitura crítica das Resoluções CEC 382/2003 e CEE 447/2013, bem como de legislações federais ligadas ao tema. Comparamos o que é disposto na legislação e o que é encontrado no cotidiano das escolas indígenas. As informações sobre esse contexto escolar foram obtidas, principalmente, através das oficinas, diálogos e relatórios realizados em razão do Projeto Urucum da ONG Adelco (instituição à qual os autores estão ligados), sendo complementadas com notícias de jornais e notas emitidas pelos/as professores/as indígenas. Consultamos também as principais demandas que os/as profissionais de educação indígena realizaram no encontro regional preparatório ao Coneei de 2017. Verificou-se que muitos pontos previstos nas legislações e espaços deliberativos ainda não são realidade no cotidiano escolar indígena. Exemplos do que falta: uma matriz curricular flexível, que reconheça o ensino do Tupi e a participação em atividades do movimento indígena enquanto práticas educativas; materiais didáticos específicos; estrutura predial diferenciada; criação da categoria “professor indígena” e licenciaturas específicas a esses profissionais; dar espaço adequado à dimensão diferenciada da educação indígena. Constatou-se ainda que a educação diferenciada indígena é marcada pela união das dimensões formal, não-formal e informal de a educação, de maneira indissociável. Seu aspecto diferenciado compreende que a escola (espaço de educação formal) deve trabalhar com a produção de conhecimento e métodos de ensino-aprendizagem específicos, característicos dos espaços não formais e informais: família, vida em comunidade na aldeia, os saberes dos “truncos velhos” (indígenas mais velhos); o dia a dia do movimento indígena.

Palavras-chave: educação diferenciada; povos indígenas; legislações

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Pesquisador na ONG Adelco e no Grupo de Estudos e Pesquisa Étnicas/UFC. E-mail: arturalvesdv@yahoo.com.br

² Antropólogo. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Pesquisador na ONG Adelco e no Grupo de Estudos e Pesquisa Étnicas/UFC. E-mail: ronaldodequeirozlima@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte integrante do *Projeto Urucum: Fortalecendo a Autonomia Político-organizativa dos Povos Indígenas* (EIDHR/2016/375-014), realizado pela Associação para Desenvolvimento Local Co-Produzido (ADELCO) em parceria com o Centro de Pesquisa e Assessoria Esplar.

A educação dos povos indígenas cearenses é regulamentada principalmente pela Resolução Nº 382/2003 do Conselho de Educação do Ceará (CEARÁ, 2003). Esta, por sua vez, teve algumas alterações em sua redação, feitas pela Resolução Nº 447/2013 do Conselho Estadual de Educação (CEARÁ, 2013)³. Além das legislações vigentes, um espaço de consulta e deliberação fundamental sobre educação indígena é a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), bem como suas ramificações estaduais e municipais. Apesar da força das legislações estaduais, as escolas indígenas no Ceará estão vinculadas ao Território Etnoeducacional Potyrõ, junto ao estado do Piauí, o que significa que o planejamento dessa educação deveria, em tese, ser compartilhado pelas secretarias de educação de ambos os estados.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a educação indígena no estado do Ceará a partir das legislações e dos espaços consultivos/deliberativos que a orientam. Os objetivos específicos são:

- Identificar em que medida as determinações estaduais e federais sobre essa educação são postas em prática no cotidiano escolar;
- Observar até que ponto esses planejamentos são suficientes às demandas indígenas;
- refletir sobre características da educação escolar / educação diferenciada indígena no contexto cearense.;

A metodologia consistiu na leitura crítica das Resoluções CEC 382/2003 e CEE 447/2013, bem como de legislações federais ligadas ao tema. Comparamos o que é disposto na legislação e o que é encontrado no cotidiano das escolas indígenas. As informações sobre esse contexto escolar foram obtidas, principalmente, através das oficinas, diálogos e relatórios realizados em razão do Projeto Urucum, sendo complementadas com notícias de jornais e notas emitidas pelos/as professores/as indígenas. Consultamos também as principais demandas que os/as profissionais de educação indígena realizaram no encontro regional preparatório ao Coneei de 2017.

Este artigo divide-se em quatro partes. A primeira discute o que as legislações falam sobre o modo de trabalho nas escolas; a segunda refere-se à gestão escolar; a terceira parte apresenta e discute informações sobre o Território Etnoeducacional Potyrõ (CE e PI); a última parte relaciona a educação indígena junto com os conceitos de educação formal, informal e não-formal.

1. ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

A Constituição brasileira reconhece aos povos indígenas o direito à “organização social, costumes, línguas e tradições” (BRASIL, 1988, art. 231). A educação indígena

³ O “Conselho de Educação do Ceará” teve seu nome alterado para “Conselho Estadual de Educação” no ano de 2007.

aparece, nesse sentido, como um lugar importante de fortalecimento dessas culturas e saberes tradicionais. Para isso, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem nessas escolas seja diferente do modelo adotado em outras, atendendo às necessidades e especificidades desses povos. Essa experiência pedagógica peculiar deve constituir as escolas indígenas em lugares de promoção de uma “educação diferenciada” (BRASIL, 1999, p. 9-10).

Alguns aspectos que garantem a diferenciação escolas indígena e relação as demais: o ensino da língua materna em turmas iniciais (BRASIL, 2010b, Art. 15); o respeito e utilização de suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; uso das formas próprias de produção do conhecimento e métodos de ensino-aprendizagem; utilização da língua materna no ensino; uso de materiais pedagógicos específicos ao seu contexto sociocultural; prédios escolares com arquiteturas e espaços construídos em acordo com os indígenas e que atendam aos seus interesses; profissionais indígenas de educação (BRASIL, 2012, Art. 04 e 05).

A legislação estadual, através das Resoluções 382/2003 e 447/2013, vai ao encontro dessas orientações federais. Esses documentos foram redigidos conjuntamente por profissionais da SEDUC e professores/as indígenas. Vamos agora apontar e discutir alguns deles:

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

A Resolução CEC 382/2003, em seu artigo primeiro, determina que as instituições de ensino indígenas estão na condição de “escola diferenciada”. Dentro desse aspecto diferenciado, ele reconhece o ensino intercultural e bilíngüe. Embora garantido por legislação, o ensino bilíngüe não é realidade na maioria das escolas indígenas no Ceará. Dentre outras razões, o ensino do Tupi é dificultado pelo fato de essa disciplina não constar na matriz curricular prevista pela SEDUC (ADELCO, 2017, p. 82). O Tupi, quando acontece, se dá como disciplina extra, exigindo uma sobrecarga de aulas para professores/as e alunos/as.

Percebe-se que a condição das escolas indígenas, no que diz respeito ao bilinguismo, está em desacordo com o que é determinado na legislação. Observemos agora o que é dito a respeito dos outros aspectos da educação diferenciada.

Art. 2º – A escola indígena, em sua organização, obedecerá aos seguintes princípios:

- a) reconhecimento e respeito à diversidade étnica e cultural dos povos e comunidades indígenas;
- b) valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais;
- c) valorização e fortalecimento das culturas indígenas;
- d) diversidade de concepções de ensino e de aprendizagem;
- e) gestão participativa (CEARÁ, 2003).

O artigo 2º enumera algumas características que compõem a diferenciação nas escolas indígenas. Ela é focada na valorização dos saberes do povo e nos seus processos específicos de ensino-aprendizagem. Essa postura deveria contribuir para o fortalecimento das culturas do povo.

Entretanto, de acordo com a fala de professores/as, o aspecto diferenciado poderia e deveria ganhar mais espaço nas escolas. Isso porque a matriz curricular determinada pela SEDUC seria excessivamente focada na base comum do ensino, dedicando pouco espaço para as aulas diferenciadas específicas. Além disso, práticas reconhecidas pelos povos como importantes momentos de educação não-formal, como participação em atividades do movimento indígena, seriam desconsideradas pela SEDUC (ADELCO, 2017, p. 84).

Vemos, então, que o Art. 2º não está sendo seguido de maneira adequada. Prossigamos na leitura dos artigos que tratam da educação diferenciada:

Art. 3º – A escola indígena visará a:

a) formar crianças, jovens e adultos, críticos e conscientes de seu papel na vida de sua comunidade ou de seu povo (CEARÁ, 2003).

Esse ponto destaca a necessidade da educação como ferramenta de fortalecimento da identidade indígena e do sentimento de pertença ao povo. É válido, aqui, trazer novamente a questão da importância de alunos/as e professores/as estarem presentes em processos de retomada e outros espaços de luta. Esses se constituem em momentos importantes da percepção do movimento indígena, suas lutas e pautas, levando a uma experiência e conscientização que só a prática é capaz de trazer.

O professor indígena Luiz Tapuya-Kariri⁴ resalta a importância da educação diferenciada no fortalecimento da identidade étnica e na formação política de alunos e alunas:

Analisando agora as crianças [indígenas] de hoje, criança de um ano, dois ano (...), pede para se pintar, pega o pincel e começa a se rabiscar, pega o urucum e começa a passar no rosto. E os mais jovens, crescidos assim, esses batem no peito e dizem que são índio. Essa criancinha já bate, mas esse menino já luta, faz retomada (...), já tem toda uma mentalidade que a gente trabalha isso em sala [de aula] (Luiz Tapuya-Kariri, professor indígena, encontro da Juventude Indígena em 2016).

Levando em conta que a legislação estadual pede a formação de uma consciência cidadã, seria importante que a SEDUC reconhecesse os momentos de luta do movimento indígena dentro de sua matriz curricular.

Art. 4º – Serão características de escola indígena:

a) localização em terras habitadas por comunidade ou povo indígena;
b) exclusividade de atendimento a comunidades ou povos indígenas (CEARÁ, 2003).

O ponto *b* do artigo 4º determina que apenas pessoas indígenas podem ter acesso aos serviços da escola diferenciada. Entretanto, existem casos de instituições que

⁴ Entrevista realizada pela equipe ADELCO durante o Encontro da Juventude Indígena de 2016, em Crateús/CE.

possuem alunos/as não-indígenas (ADELCO, 2017, p. 84). Assim sendo, a presença de alunos/as está em desacordo com o que determina a legislação estadual.

Conhecemos o que a resolução traz a respeito do aspecto diferenciado das escolas indígenas. Vejamos agora o que é falado sobre a gestão escolar, a formação de professores e as atribuições do Poder Público.

2. GESTÃO ESCOLAR, PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS ATRIBUIÇÕES DO PODER PÚBLICO

2.1 Institucionalização das escolas indígenas

As Resoluções CEC 382/2003 e CEE 447/2013 trazem detalhes referentes à gestão indígena, à composição e formação dos professores dessas escolas, bem como define o papel do estado e dos municípios no que diz respeito ao suporte a essas instituições de ensino e seus profissionais. O primeiro artigo a tratar desses pontos é o sétimo, que informa a respeito do contexto de criação de uma escola indígena vinculada à SEDUC.

Art. 7º – A escola indígena será criada pelo Poder Público Estadual ou Municipal, por solicitação do povo ou da comunidade interessada, como expressão de suas necessidades educacionais (CEARÁ, 2003).

As escolas indígenas no estado do Ceará tiveram seu início ainda nos anos 80, a partir da iniciativa de pessoas das próprias aldeias, que improvisavam salas de aula em residência ou sob a sombra de árvores (ADELCO, 2017, p. 83). Não havia, portanto, o apoio formal das secretarias municipais ou de educação.

A Resolução CEC 382/2003 estabelece que é obrigação do Poder Público do estado ou do município instituir formalmente uma escola indígena. É válido lembrar que os municípios são prioritariamente responsáveis pelas escolas de Ensino Fundamental, enquanto o estado fica encarregado, com prioridade, do Ensino Médio, além de assegurar o Fundamental. Conforme destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica,

...entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe *oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental*. (BRASIL, 2013, p. 9).

Deste modo, é de competência do Estado do Ceará, através da SEDUC, assegurar as escolas indígenas de Ensino Fundamental, em uma atribuição compartilhada com os municípios. Além disso, ele é diretamente responsável pela educação de Ensino Médio dessas escolas.

O Poder Público deverá oferecer as condições estruturais necessárias ao funcionamento adequado das escolas. O artigo 17 da Resolução CEC 382/2003 especifica:

Art. 17 – Para o pleno funcionamento da escola, de acordo com a realidade social, política e pedagógica de cada povo ou comunidade indígena, cabe ao Poder Público prover a escola de:

- a) recursos humanos (professores, vigias, secretário, auxiliares de serviço e um profissional na área de Informática);
- b) recursos materiais (merenda escolar, material didático – pedagógico, material permanente, material de consumo, equipamento, manutenção e reparo dos prédios escolares e mobiliários);
- c) recursos financeiros (pagamento dos profissionais e funcionários da escola indígena) (CEARÁ, 2003).

É atribuição do Poder Público ofertar todas as condições necessárias para o bom funcionamento da escola indígena, o que inclui recursos humanos, materiais e financeiros. Essa oferta deve seguir as necessidades social, política e pedagógica do povo. O artigo 12 da Resolução CEC 382/2003 especifica as condições prediais adequadas:

Art. 12 – O prédio, as instalações, os equipamentos da escola indígena e as suas concepções de espaço devem ser adequados às necessidades dos índios e responder às aspirações de seu povo ou de sua comunidade, atendidas, no mínimo, as orientações seguintes:

- a) O prédio escolar com estrutura definida pela comunidade de comum acordo com as respectivas Secretarias de Educação deverá ser suficiente para abrigar os alunos em condições satisfatórias (...) (CEARÁ, 2003).

A SEDUC tem participação na definição da estrutura do prédio escolar indígena, conjuntamente com o povo. É sua atribuição garantir que essa estrutura seja suficiente para a demanda. Por outro lado foi constatado, a partir das atividades do projeto Urucum, que continuam a existir escolas e anexos funcionando em estruturas improvisadas ou insuficientes para a demanda do povo (ADELCO, 2017, p. 85). Vejamos algumas falas:

Nós temos uma escola. O espaço físico não atende às demandas. Temos hoje [2016] matriculados 134 alunos na Educação Infantil, Fundamental I e II e EJA (...). Nossa escola é mínima. Ela só tem duas salas de aula e nos turnos funcionam cinco turmas. Então o que se faz: nós pega a sala de aula, separa com estante, armário, cadeira, lençol e faz uma outra sala de aula (Eleniza Tabajara, professora e liderança, sobre a escola indígena em Quiterianópolis.)

Selecionamos ainda outra fala, na qual o problema relacionado à estrutura da escola se dá por outra razão:

A Escola Indígena Antônio Gomes [fundada em] 2012, com Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nós já estamos na segunda turma do Ensino Médio (...). O posto de saúde está funcionando dentro da escola (professora indígena não identificada).

A escola em questão está localizada no município de Poranga. A professora não manifestou queixa com a estrutura daquela instituição, mas ponderou que ela precisa ceder um espaço ao posto de saúde da aldeia, que não possui espaço próprio. Essa situação aponta duas dificuldades: a primeira é o uso do espaço escolar para uma finalidade diferente da ideal; a outra é a precarização do serviço de saúde, cujo posto da aldeia ainda funciona de maneira improvisada.

As falas acima⁵ são apenas a título de exemplo: os problemas se estendem por dezenas de escolas por todo o estado, conforme pode-se constatar pelas atividades do Projeto Urucum e seu diagnóstico (ADELCO, 2017).

Desta forma, as escolas indígenas que ainda carecem de estrutura predial adequada representam o descumprimento do artigo 12 da Resolução CEC 382/2003. A ineficácia do Poder Público em garantir essas condições está em desacordo com o artigo 17 do mesmo documento.

2.2 Materiais didático-pedagógicos

A responsabilidade do Poder Público sobre os materiais didático-pedagógicos é citada, pelo menos, em dois artigos das Resoluções estaduais:

Art. 17 – Para o pleno funcionamento da escola, de acordo com a realidade social, política e pedagógica de cada povo ou comunidade indígena, cabe ao Poder Público prover a escola de:

(...)

b) recursos materiais (merenda escolar, material didático – pedagógico, material permanente, material de consumo, equipamento, manutenção e reparo dos prédios escolares e mobiliários) (CEARÁ, 2003).

Não se identifica quem serão os responsáveis pela elaboração desse tipo de material. Neste ponto, é importante consultar a Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 5/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena:

Art. 15

(...)

§ 5º Os currículos devem ser ancorados em **materiais didáticos específicos**, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, **elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino** (BRASIL, 2012, p. 8, destaques nossos).

Observando as duas legislações acima, vemos que o Poder Público estadual tem o dever de oferecer os materiais didáticos diferenciados às escolas indígenas. Esses materiais devem ser elaborados pelos próprios professores e professoras indígenas, em

⁵ Ambas foram ouvidas durante a Oficina Territorial do projeto Urucum com povos indígenas do sertão, realizada em novembro de 2016 em Crateús/CE.

parceria com alunos e alunas, cabendo ao respectivo sistema de ensino realizar sua publicação.

Falou-se há pouco sobre como os professores e professoras indígenas necessitam recorrer a mecanismos alternativos de educação, e como isso se dá mais em razão da ausência do Poder Público do que por uma questão de autonomia de trabalho. Sobre esse ponto, chama a atenção o parágrafo único do artigo 12, que afirma:

Art.12

(...)

Parágrafo único – Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas a escola deve valer-se da orientação de professores habilitados nas respectivas áreas do conhecimento e de setores específicos do sistema, utilizando, de preferência, materiais coletados por eles, pelos alunos e que sirvam efetivamente aos seus objetivos (Resolução CEC 382/2003).

O texto sugere que as atividades pedagógicas devem utilizar materiais “coletados” por professores/as e alunos/as. Não indica maiores informações sobre que tipo de material, tampouco aponta um lugar do Poder Público como colaborador na sua produção. Sob nossa interpretação, é de fato relevante que os sujeitos da educação tenham a liberdade de produzir materiais educativos próprios, de acordo com as características culturais de cada aldeia. Isso, é inclusive, algo previsto dentro da dimensão diferenciada de educação. Por outro, é importante ficar claro que isso não reduz a responsabilidade do Poder Público em oferecer apoio na produção de materiais didáticos diferenciados.

Enumeramos acima algumas das atribuições do estado e municípios no que concerne à estrutura e funcionamento das escolas indígenas. É importante, agora, observar o que é determinado a respeito dos profissionais de educação, especialmente gestores e professores.

2.3 Profissionais da educação

Os artigos 10 e 18 da Resolução CEE 447/2013 falam sobre as especificidades do gestor escolar:

Art. 10. O gestor escolar deverá ser professor indígena, preferencialmente da mesma etnia onde se localiza a escola, e possuir a formação prevista no Art. 64 da LDB nº 9394/1996 (CEARÁ, 2013).

Art. 18. O gestor escolar indígena sem a habilitação prevista no Art. 10 desta Resolução terá o prazo de quatro anos para adquiri-la, contados a partir da data de sua publicação (CEARÁ, 2013).

O profissional da gestão escolar deve ser professor indígena, preferencialmente, mas não exclusivamente, do mesmo povo onde está localizada a escola. É necessário, ainda, que possua uma formação específica para gestores, tal como determina a LDB. Essa formação, de acordo com aquela lei, deve ser voltada “para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional”. Isso deve ser adquirido através de um curso de pedagogia, seja graduação ou pós-graduação (BRASIL, 1996, Art.

64). O gestor, caso não obedeça a essas prerrogativas, terá quatro anos para adquirir a formação exigida.

Sousa Filho e Fontelenes Filho afirmam haver uma carência nesse tipo de formação. A partir dessa constatação, a Universidade Federal do Ceará, em parceria com a SEDUC, está organizando o Curso de Especialização em Gestão Escolar Indígena, dentro da categoria Educação à Distância, com o objetivo de formar 140 profissionais da gestão escolar, capazes de contemplar todas as escolas indígenas ligadas ao estado do Ceará. Os polos serão nos municípios de Acaraú, Crateús e Maracanaú (SOUSA FILHO; FONTENELES FILHO, 2017).

Deste modo, o atendimento aos artigos 10 e 18 da Resolução CEE 447/2013 começa a ser posto em prática a partir de uma parceria com uma instituição federal de ensino superior, embora com a limitação de ser na modalidade de educação à distância. É necessário que o indígena tenha acesso a computadores e internet, bem como relativa facilidade em utilizar essas ferramentas. Essas condições podem dificultar a participação dos povos que tenham disponibilidade limitada a esses recursos técnicos.

Vimos o que as resoluções trazem a respeito dos gestores escolares indígenas. Vamos conhecer, agora, o que a legislação diz sobre os professores e professoras. O artigo 14 traz informações sobre o perfil e formação desses profissionais:

Art. 14 – A atividade docente na escola indígena será exercida, preferencialmente, por professor oriundo da etnia.

Parágrafo único – Será garantida a formação em serviço, conforme a legislação vigente (CEARÁ, 2003).

Este artigo recomenda que o/a professor/a indígena, preferencialmente, faça parte do povo onde a escola está situada. A palavra “preferencialmente” concede relativa flexibilidade a essa condição. Isso, contudo, não está de acordo com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que determinam:

A escola indígena (...) terá como elementos básicos para sua organização, estrutura e funcionamento:

(...)

d) a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade (BRASIL, 2013, p. 380).

As Diretrizes informam que o atendimento às escolas indígenas deve ser feito exclusivamente (e não “preferencialmente”) por professores indígenas. Desta forma, é importante que a resolução estadual se alinhe com o que é indicado pela legislação de âmbito federal.

Tocando novamente no ponto da formação, os artigos 13 e 15 da Resolução CEC 382/2013 trazem mais informações sobre a licenciatura indígena:

Art. 13 – A formação de professores será específica, diferenciada e orientada pelos referenciais para a formação de professor indígena e legislação pertinente (CEARÁ, 2003).

Art. 15. A Secretaria da Educação do Estado será responsável pela definição da política de formação de profissionais de educação escolar indígena, assim como de sua execução.

Parágrafo único – Os cursos de formação de professor indígena serão organizados com a participação de representantes dos povos e comunidades indígenas (CEARÁ, 2003).

O artigo 13 afirma que os/as professores/as indígenas devem receber uma formação diferenciada; já o 15 informa que tais cursos de formação estariam sob responsabilidade da SEDUC, tanto em sua definição quanto na execução. Contudo, isso não está acontecendo.

A Resolução determina que a SEDUC é responsável pelos cursos de formação pra professores indígenas. Todavia, não há registros de Licenciaturas Indígenas em andamento, realizadas pelo Governo do Estado do Ceará. Obtivemos a informação, dentro das pesquisas do projeto Urucum, que a Universidade Estadual do Ceará já possuiu um projeto de Licenciatura Intercultural Indígena: o Koaba. Entretanto, ainda de acordo com as mesmas fontes, esse projeto só se efetivou quando sua responsabilidade foi transferida para a Universidade Federal do Ceará, instituição que já possuía uma licenciatura intercultural indígena, o Lii Pitakaja. Desse modo, percebemos que a legislação estadual determina a formação diferenciada aos professores indígenas, mas o próprio estado não oferece os mecanismos para que isso se tornasse possível.

Há ainda outros pontos importantes referentes aos professores e professoras indígenas. Dizem respeito à regulamentação profissional e processo seletivo. As Resoluções aqui consultadas não apresentam esclarecimento quanto a isso. É necessário, então, recorrer a outras legislações. O Parecer CNE 14/99 indica:

...é necessário que os Sistemas Estaduais de Ensino instituem e regulamentem a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, criando a categoria professor indígena como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequado às particularidades lingüísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional (BRASIL, 1999, p. 16).

O Parecer aborda novamente a questão do magistério indígena como uma via necessária à formação profissional diferenciada aos professores e professoras indígenas. Além disso, o documento acrescenta: a carreira dessas pessoas também deve ser específica, constituindo uma categoria profissional própria, com concursos e provas de títulos compatíveis “às particularidades linguísticas e culturais” dos povos.

Algumas das condições vistas acima, contudo, ainda não se tornaram realidade no contexto cearense. A categoria de professor indígena ainda não é reconhecida, tampouco as definições no tocante a concursos foram concluídas (OBSERVATÓRIO..., 2016). Isso está em desacordo com o estabelecido pelo Parecer CNE 14/99.

Ainda sobre concursos públicos, o mesmo Parecer esclarece que o concurso público é uma das vias legítimas de seleção, mas não a única, no que concerne a esses profissionais. Essa flexibilização é outra característica da dimensão diferenciada de professores e professoras indígenas:

Os professores indígenas terão o concurso público como uma das formas de ingresso no magistério indígena. Outras formas de admissão, tais como processos públicos de seleção e contratos temporários, podem ser usadas na admissão ao magistério visando atender às realidades socioculturais e lingüísticas específicas e particulares de cada grupo, para que o processo escolar não sofra descontinuidade (BRASIL, 1999, p. 16).

Por outro lado, conforme já visto, essas outras vias de contratação devem ser apenas em caráter temporário. Os professores e professoras indígenas, após concluírem sua formação específica, deverão ser efetivados no cargo a partir de concurso público (idem, *ibid.*).

As atividades do Projeto Urucum indicam que nem todos os professores e professoras indígenas estão de acordo com esse critério. Desta forma, torna-se importante que haja o debate entre os indígenas a respeito dessas determinações do Parecer CNE 14/99. Parece relevante, ainda, que se levante a possibilidade de que cada povo tenha a autonomia de escolher o critério de seleção de professores/as em suas próprias escolas. Essa autonomia, é válido lembrar, é garantida pela Resolução CEC 382/2003, em artigos como o 3º e o 5º, já escritos aqui.

2.4 Alterações no texto das resoluções e a retirada no termo “diferenciada”

A Resolução CEC Nº 382/2003 foi parcialmente alterada através da Resolução CEE 447/2013. Foram modificados cinco artigos: 6º, 8º, 10º, 15º e 18. Essas mudanças, de acordo com o que foi ouvido durante atividades do Projeto Urucum, ocorreu com a participação de alguns profissionais indígenas de educação. Todavia, não foram unânimes.

A maior parte dessas alterações, à primeira vista, visa aperfeiçoar o texto. Entretanto, chama a atenção as mudanças no artigo 6º. Esse artigo informa a classificação das escolas indígenas em quatro níveis, a partir do número de alunos: “Escola Diferenciada Indígena Tipo A”; Escola Diferenciada Indígena Tipo B”, etc. A nova redação, entretanto, classifica como “Escola Indígena Nível I”, “Escola Indígena Nível II”, em diante. A alteração mais significativa foi a retirada do termo “diferenciada” na classificação da escola. Embora possa parecer algo de menor importância, essa mudança deve ser refletida dentro do atual cenário político brasileiro, no qual os direitos e conquistas históricas dos povos indígenas encontram-se em risco.

As legislações federais mais importantes a respeito da educação escolar indígena, como a LDB (BRASIL, 1996) e a Resolução CNE/CEB Nº 5 (BRASIL, 2012), tratam dos direitos da educação indígena a partir da sua dimensão diferenciada. Assim sendo, a ausência do termo “diferenciada” na classificação das escolas indígenas poderia se tornar um obstáculo na efetivação desses direitos, sobretudo se isso for avaliado por governos pouco sensíveis às lutas do movimento indígena no Brasil.

Weibe Tapeba, liderança que também já exerceu a docência indígena, chama a atenção sobre as nomenclaturas que acompanham as escolas indígenas.

[A escola indígena] é uma escola regular que funciona com um método diferenciado. Esse método diferenciado, o nome, a nomenclatura,

retiraram do nome da escola. É algo que a gente precisa fazer uma avaliação. (Weibe Tapeba⁶).

Esta liderança lamenta a retirada do nome “diferenciada” das escolas, uma vez que é justamente as metodologias próprias de ensino que distinguem as instituições de ensino indígenas das demais.

3. ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL E ESPAÇOS DELIBERATIVOS

3.1 Territórios etnoeducacionais

O Decreto 6.861/2009 (BRASIL, 2009a) determinou que a organização escolar indígena no Brasil deve se dar não apenas pelas secretarias de educação de cada estado, mas também, a partir de Territórios Etnoeducacionais (TEE). Estes são assim definidos:

Art. 6º

(...)

Parágrafo único. Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009a).

Assim sendo, um TEE compreende um conjunto de etnias que compartilham de raízes históricas, sociais, culturais e linguísticas em comum, extrapolando as fronteiras das unidades federativas. O planejamento da educação escolar indígena desses povos, em razão desses elementos de semelhança, precisa ser feito de maneira conjunta, para além das respectivas secretarias de educação.

A formação de um TEE segue quatro etapas: **1) Consulta aos Povos Indígenas**, onde estes discutem, dentre outras coisas, a área de abrangência; **2) Construção de Diagnóstico e Planos de Ação**, quando é feito o levantamento da situação educacional e elaboradas propostas de ação; **3) Pactuação**, na qual as instituições e povos envolvidos na TEE comprometem-se a cumprir o que foi definido no Plano de Ação; e **4) Funcionamento do Território Etnoeducacional**, no qual a Comissão Gestora inicia as atividades planejadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 04).

Existem 25 TEE pactuados pelo Brasil, contemplando 12 estados. Além disso, outros 26 estão em fases iniciais de implementação. Os povos indígenas dos estados de Ceará e Piauí constituem o Território Etnoeducacional Potyrõ. Esse TEE concluiu sua fase de pactuação em maio de 2014, durante solenidade realizada em Fortaleza/CE (SECRETARIA..., 2014). Dentre outras medidas previstas no encontro, estava a criação do magistério indígena e a adoção de concurso público específico para a contratação de professores indígenas, tendo como prazo de implantação o final do ano de 2016 (O POVO, 2014).

Entretanto, a etapa de efetivo funcionamento deste TEE ainda não se efetivou. Professores e professoras indígenas do Ceará, em 2016, realizaram protesto na

⁶ Fala proferida durante a Assembleia Geral da OPRINCE, em 2016.

Secretaria de Educação do Estado. Dentre outras pautas, estava exatamente a implementação imediata do TEE Potyrõ e a realização de concurso público diferenciado (OBSERVATÓRIO..., 2016). Isso demonstra que ainda é necessário se efetivar as deliberações encaminhadas durante a pactuação do TEE.

3.2 Conferências de educação escolar indígena

Existe, além das legislações, um outro mecanismo fundamental para a orientação de políticas públicas direcionadas à educação diferenciada indígena no Brasil: a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI.

Essa Conferência, idealizada em 2008 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009), reúne representantes de todas as comunidades educativas indígenas no Brasil. Esse encontro é tanto consultivo quanto propositivo. Isso significa que os povos não apenas são consultados a respeito das políticas educativas, mas também fazem propostas que devem orientar essas ações governamentais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

A Conferência Nacional é antecedida por duas outras: as conferências locais e as regionais. As conferências locais acontecem nas comunidades escolares; já as conferências regionais se dão em 18 *recortes territoriais* que foram previamente definidos pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena⁷ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

A conferência regional Nº 09, que engloba o território etnoeducacional Potyrõ (CE e PI), além dos estados da PB e RN, aconteceu na cidade de Fortaleza/CE, entre os dias 09 e 11 outubro de 2017. Os povos indígenas presentes elaboraram mais de 150 propostas referentes às práticas pedagógicas diferenciadas na educação indígena (II CONEEI, 2017).

Boa parte das demandas trata de questões que já estão asseguradas em legislações: dizem respeito à publicação de materiais didáticos produzidos pelos indígenas; à valorização dos conhecimentos tradicionais e a autonomia da criação dos PPPs; e à proposta de uma matriz curricular e um calendário escolar específico. A necessidade de se propor questões que já são, em tese, garantidas pela legislação mostra como as leis e resoluções que regem a educação escolar indígena ainda não são plenamente obedecidas pelos sistemas de ensino.

4. EDUCAÇÃO INDÍGENA: FORMAL, INFORMAL E NÃO-FORMAL

A educadora Maria da Glória Gohn (2008) apresenta três campos em que a Educação se estrutura: formal, informal e não-formal. Essas concepções acompanham as mudanças sociais acontecidas ao longo das décadas, nas quais o conceito de educação e de espaços educativos se ampliam, para além do contexto da escola e outros espaços oficiais. A partir disso, uma discussão abrangente sobre o tema da educação deve estar atenta a essas diferentes dimensões, sob o risco de se centrar em apenas um modelo, desconsiderando os demais.

⁷ Os recortes territoriais não correspondem exatamente aos territórios etnoeducacionais. Enquanto os TEE estão presentes em 12 estados brasileiros (SOUZA, 2016), os recortes contemplam todas as unidades federativas. Exemplo disso é o recorte territorial Nº 09, formado pelo TEE Potyrõ (CE e PI), além dos estados da PB e RN, que não fazem parte de nenhum TEE.

É possível identificar, em cada um desses campos trazidos por Gohn, características equivalentes ao que é discutido em relação à educação indígena no Brasil. É interessante, então, trazer as discussões relativas às educações formal, informal e não-formal dentro do contexto indígena, como forma de reforçar as reflexões sobre a importância da educação diferenciada e o modo como ele deve se realizar.

O conceito de educação formal é ligado aos espaços e conteúdos oficiais de ensino: escolas, creches, universidades, bem como seus projetos pedagógicos, metodologias de ensino e conteúdos disciplinares. A educação formal se dá no contexto indígena através das escolas. Como já visto, elas são espaços em que, além da dimensão diferenciada, existe o ensino da Base Comum. Seguem calendários e grades curriculares relativamente rígidos e utilizam materiais didáticos não-diferenciados.

Por sua vez, a educação informal trata de processos educativos que ocorrem fora do espaço oficial, tanto na interação com outras pessoas (famílias, amigos, grupos) quanto no consumo de bens culturais como a leitura, o teatro, a TV, dentre outros. Compreende-se que essas situações também possibilitam ao indivíduo o contato com diferentes conteúdos, sobre os quais ele reflete e passa e conhecer, havendo, assim, um processo educativo. O contexto específico da vida indígena, como a organização familiar, a formação de grupos culturais, o convívio com os “troncos velhos”, a relação com a natureza e espaços sagrados, constituem-se espaços informais de educação fundamental para sua formação cidadã e indígena.

A importância desses momentos para além da sala de aula torna-se ainda maior quando trazemos o conceito de educação não-formal. Gohn o apresenta como sendo os processos educativos que ocorrem fora do ambiente escolar, em contextos pensados e organizados pela sociedade civil. A autora cita como exemplos disso os espaços educativos criados por movimentos sociais ou organizações não governamentais. Há ainda uma outra possibilidade de educação não-formal, que se dá na articulação entre escolas por um lado e comunidade/colegiados do outro (GOHN, 2008, p. 7).

A autora afirma que esses espaços não-formais promovem a socialização e solidariedade; preocupam-se com a mudança social; buscam uma participação descentralizada; e têm um caráter voluntário. Um de seus aspectos básicos “é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado” (idem, 2008, p. 103). Deste modo, a educação não-formal tem como princípio a prática coletiva, a vivência dentro de um grupo social enquanto experiência educativa.

É possível encontrar, nesse conceito de educação não-formal, equivalência em várias características da educação indígena. Vê-se, em primeiro lugar, o reconhecimento dos movimentos sociais enquanto espaço educativo. Esse é um tema frequente entre professores indígenas no estado do Ceará, que destacam a importância do movimento indígena, seus protestos e ações de retomada, como momentos importantes da educação no contexto desses povos. Outro exemplo é a articulação entre escola e comunidade. Trata-se de algo garantido pela legislação estadual, quando esta afirma que a escola indígena deve “ser comunitária, orientada pela comunidade ou povo a que pertence de acordo com seus princípios, projetos e concepções” (CEARÁ, 2003, art. 5º).

Mais um ponto de convergência entre a educação indígena e a não-formal é a questão da *práxis*. A dimensão do trabalho coletivo enquanto elemento educador é prevista na legislação da trata da educação indígena no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, por exemplo, afirmam:

...a escola [indígena], compreendendo que as crianças são parte da comunidade, não pode segregá-las das atividades socioeconômicas e rituais e das relações sociais que a constituem, devendo prever suas participações nestas atividades e sua convivência com os diversos atores nelas envolvidos (...).

Com isso, o calendário da escola indígena, por exemplo, deve prever a possibilidade de participação das crianças nestas atividades, considerando-as também letivas. Esta participação, parte da formação das crianças indígenas, não deve ser confundida com exploração do trabalho infantil (DIRETRIZES..., 2013, p. 385).

Desta maneira, não é possível pensar a educação indígena sem compreender e viabilizar a articulação das diferentes dimensões (formal, não formal, informal). Fixar-se nos aspectos burocráticos da educação formal, como calendário escolar rígido, grade curricular pouco flexível e sistema de avaliação unificado para todas as escolas do estado, significa não contemplar essa complexidade de lugares e experiências educativas. Significa, por consequência, não implementar a educação diferenciada indígena em toda sua plenitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena no estado do Ceará é regulamentada pela Resolução do Conselho Estadual de Educação Nº 382, de 2003, que trata da criação e o funcionamento das escolas indígenas dentro do sistema de ensino do Ceará. Seu texto foi parcialmente modificado dez anos depois, pela Resolução do Conselho Estadual de Educação Nº 447, de 2013. Esses documentos devem dialogar com legislações de âmbito federal e com espaços de consulta e deliberação indígenas.

Este artigo teve como objetivo refletir sobre a educação indígena no Ceará tomando como referências as legislações vigentes e os espaços deliberativos existentes. Essa reflexão levou à comparação entre o que é dito nas leis e o que é encontrado na prática cotidiana indígena.

Constatou-se que as escolas indígenas são reconhecidas como diferenciadas já no artigo 1º da Resolução CEC 382/2003. O elemento diferenciado é marcado em diversos momentos do fazer escolar e do processo de ensino-aprendizagem.

Verificou-se que o Poder Público, a partir da SEDUC, ainda não reconhece o ensino do Tupi como uma disciplina dentro da matriz curricular formal; tampouco são considerados os momentos como participação em protestos, marchas, retomadas, encontros indígenas, dentre outros. Além disso, ainda não existem materiais didático-pedagógicos diferenciados nas escolas. Essas situações estão em desacordo com o que é determinado nas Resoluções, dificultando a efetivação da dimensão diferenciada da educação escolar indígena.

O Poder Público também é responsável por oferecer os recursos prediais e materiais necessários para atender às demandas específicas das escolas, dentro da perspectiva da educação diferenciada. Entretanto, constatou-se que muitas escolas ainda carecem da estrutura predial adequada e do material didático específico. Esse tipo de material deve ser produzido pelos profissionais indígenas de educação, com a colaboração dos alunos e alunas, e publicado através da ação do Estado.

A formação dos professores indígenas deve seguir um modelo diferenciado, também garantido pelo Estado. Todavia, percebeu-se que atualmente as iniciativas de licenciatura intercultural indígena no Estado do Ceará não vêm do Poder Público, mas sim dos próprios indígenas e de parceiras como a Universidade Federal do Ceará.

Faltam maiores detalhes, nas Resoluções estaduais, a respeito da presença de professores não-índios nas escolas indígenas. É importante haver maior esclarecimento sobre as condições para a presença, seleção e permanência desses profissionais.

Verificou-se que uma das mudanças mais significativas trazidas pela Resolução CEE 447/2013 diz respeito à retirada do termo “Diferenciada” na classificação das escolas indígenas. Isso pode ser perigoso, porque algumas das legislações federais mais importantes a respeito da educação indígena, como a LDB e Resolução CNE/CEB Nº 5, enumeram os diversos direitos daquelas escolas a partir da sua condição de diferenciadas.

O Território Etnoeducacional Potyrõ, que reúne a educação indígena dos estados de Ceará e Piauí já superou a etapa de Pactuação. Entretanto, ainda não alcançou a fase final, que é a de efetiva implementação do território, com ações e planejamentos conjuntos. Não existe uma legislação sobre educação indígena especificamente do TEE Potyrõ, mas apenas aquelas de nível estadual (muito restritas) ou federal (muito abrangentes).

A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, Coneei, é atualmente a principal instância de consulta e deliberação dos povos indígenas no Brasil a respeito de sua educação diferenciada. Grande parte das demandas trazidas nessa reunião são questões já previstas nas legislações estaduais ou federais, o que demonstra que, embora aqueles direitos existam, eles ainda não são efetivamente postos em prática.

A educação diferenciada indígena se mostra uma conjunção intrínseca e necessária entre os modelos de educação formal, informal e não-formal. Além das escolas, o ambiente familiar, a vida em comunidade, o aprendizado com os “troncos velhos”, as atividades culturais diversas, a relação material e espiritual com a natureza, os rituais, a participação nas lutas do movimento indígena, todos esses são espaços educativos igualmente importante na formação dessas pessoas enquanto cidadãos/ãs e enquanto indígenas. Não é possível, ao contrário de outros grupos sociais, fazer uma separação clara entre educação escolar ou educação “não-escolar” no contexto indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

II CONEEI. **Caderno de Propostas** – Conferência Regional Potyrõ (CE e PI), PB e RN. 2017. Disponível em: Acervo ADELCO.

ADELCO. **Diagnóstico e Estudo de Linha de Base**: Projeto Fortalecendo a Autonomia Político-Organizativa dos Povos Indígenas. Fortaleza, 2017.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

____. **Decreto Nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar

Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acessado em: 05 janeiro 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acessado: 07 junho 2017.

_____. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação**. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acessado em: 07 junho 2017.
e a de

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_12.pdf>. Acesso em: 07 junho 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 28 fevereiro 2018.

CEARÁ. **Resolução CEC Nº 382**, de 2003. Disponível em: <<http://www.cee.ce.gov.br/legislacao/resolucoes?download=10527>>. Acesso: 25 julho 2017.

CEARÁ. **Resolução CEE Nº 447**, de 21 de agosto de 2013. Disponível em: <<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/resoluo%20n%20447.2013.pdf>>. Acesso: 24 julho 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Nº 141**, de 11 de fevereiro de 2009. Aprova o regimento interno da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. 2009. Disponível em: <semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2009/Portarias/12.02.09/141,11.02.09.pdf>. Acesso: 02 dezembro 2017.

_____. **Portaria Nº 1.275**, de 11 de novembro de 2016. Disponível em: <www.editoramagister.com/legis_27221328_PORTARIA_N_1275_DE_11_DE_NOVEMBRO_DE_2016.aspx>. Acesso: 02 dezembro 2017.

_____. **Territórios Etnoeducacionais**. 2015. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/arquivos/Territorios_Etnoeducacionais_texto_conceitual_CG_EEI.pdf>. Acesso: 01 dezembro 2017.

OBSERVATÓRIO SOCIOAMBIENTAL. **Professores e professoras indígenas do Ceará realizam protesto na SEDUC**. 12 janeiro 2016. Disponível em: <www.observatoriosocioambiental.org/2016/01/professores-e-professoras-indigenas-do.html>. Acesso: 21 agosto 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Ceará e Piauí firmam pacto e desenvolvem plano de ação sobre educação indígena**. 21 de maio de 2014. Disponível em: <www.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/194-noticias-2014/8350>. Acesso: 01 dezembro 2017.

SOUSA FILHO, Antônio Ferreira de; FONTENELES FILHO, José Mendes. Formação de gestores das escolas indígenas do Ceará. In: **Encontros Universitários da UFC**. Fortaleza, v. 2, 2017.