



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

SÍLVIA BARBOSA CORREIA

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA NO TERRITÓRIO TAPEBA (CE)**

**FORTALEZA
2011**

SÍLVIA BARBOSA CORREIA

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA NO TERRITÓRIO TAPEBA (CE)**

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (Mestrado Profissional) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Prof. Alcides Gussi

Co-orientadora: Prof^a Dr^a. Leá Carvalho Rodrigues

**FORTALEZA
2011**

C847 Correia, Silvia Barbosa

Avaliação da implementação da política de
educação escolar indígena no território Tapeba (CE) / Silvia
Barbosa Correia. – 2011.

127f.: il. color.; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará,
Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas,
Fortaleza, 2011.

Orientação: Prof. Dr. Prof. Alcides Gussi

Co-orientadora: Prof^a Dr^a. Léa Carvalho Rodrigues

1. Políticas Públicas 2. Educação indígena 3. Identidade 4. Cidadania
5. Inclusão social I. Título

CDD 379.2

SÍLVIA BARBOSA CORREIA

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA NO TERRITÓRIO TAPEBA (CE)**

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (Mestrado Profissional) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Data de Aprovação ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi
Universidade Federal do Ceará
Orientador

Prof. Dr. Jourbeth Max Maranhão Piorsky Aires
Universidade Estadual do Ceará
Examinador

Profa. Dra. Isabelle Braz Peixoto Silva
Universidade Federal do Ceará
Examinadora

Prof^a Dr^a Gema Gaugani
Universidade Federal do Ceará
Suplente

Dedico este trabalho aos povos indígenas do Ceará, em especial, o povo Tapeba, com quem tenho uma história construída;

Aos povos indígenas e entidades indigenistas, que possam aproveitar as lições tiradas nesta pesquisa em sua atuação junto à educação diferenciada, movimento indígena e avaliação de políticas públicas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter permitido a realização deste trabalho.

À minha família, em especial meus pais, por terem me incentivado a iniciar e concluir o Mestrado; e ainda, às minhas irmãs Márcia, Mônica e sobrinha Marília, pela colaboração.

Ao Rodrigo e Ranieri, minha pequena família que estiveram perto de mim, acompanharam e me motivaram a continuar.

Ao meu orientador e co-orientadora, respectivamente, Dr. Alcides Gussi e Dra. Léa Rodrigues pela grande contribuição à elaboração desta dissertação.

Ao povo Tapeba, lideranças, jovens e os mais velhos, que se dispuseram a colaborar comigo na pesquisa de campo.

À equipe ADELCO, que foi solidária à realização do meu trabalho.

À Soraya Vanini e Gigi Castro pela colaboração com revisão textual.

Aos meus colegas de mestrado que em algum momento, de uma forma ou de outra colaboraram comigo no cumprimento de tarefas acadêmicas e dissertação.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo avaliar a política de Educação Escolar Indígena no recorte de seu processo de implementação no território Tapeba, em Caucaia/Ce. Teve como propósito de avaliação, ser uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando como método a avaliação em profundidade. Os objetivos estabelecidos foram primeiramente conhecer o histórico de implementação da política no estado do Ceará, e em específico no território Tapeba, levando em consideração o contexto de etnogênese dos povos indígenas do estado e região. Em seguida, compreender a relação que se estabelece entre Estado e população indígena, no campo das disputas políticas em torno da afirmação da identidade étnica e conquista de território. A pesquisa realizou-se em algumas etapas: num primeiro momento consistiu na definição de categorias, a luz das quais iriam ser analisados as diretrizes e execução da política no contexto local – Identidade e Territorialidade; em seguida foram analisados documentos que fundamentam legalmente a existência da política num contexto nacional e local, no caso, do Estado do Ceará; depois veio a etapa da pesquisa de campo propriamente dita, com a utilização da observação participante e entrevistas em profundidade utilizados como instrumentais. Por fim, a análise das diferentes compreensões entre Estado e lideranças Tapeba, a respeito da educação diferenciada indígena. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de repensar a condução do processo de implementação, tanto no que se refere ao contexto local, como no âmbito nacional, garantindo o respeito ao princípio da equidade, fundante nas políticas que se pretendem a resolver ou minimizar a problemática da exclusão social.

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Educação indígena; Identidade; Cidadania; Inclusão social

ABSTRACT

The present study had the aim of evaluate the politics of indigenous scholastic education in the delimitation of its process of implementation at Tapeba territory, in Caucaia/ Ce. It had as purpose of evaluation to be a reaserch of qualitative character, by making use as method the evaluation in profundity. The stabilished aims were, at first, to know the description of implementation of the politics in the state of Ceará, specifically at Tapeba territory, of ethnogeny of indigenous peoples of the state and region. After that, the aim was to comprehend the relations hip stabilished between state and indigenous population in the camp of political disputes about the affirmation of the ethnical identity and the conquering of territory. The research was made in four stages: in a first moment it consisted in the definition of categories about which the directresses and the execution of politics in the local context – identity and territoriality – would be analised; after that were analised documents which found legally the existence of the politics in a national and local context, in the case of the state of Ceará; after that came the stage of the camp reaserch properly said, by utilizing the participant obhervation and interviews in profundity utilized as instrumental cases. Finally the analysis of the different comprehensions between state and Tapeba leaderships about the indigenous differentiated education. The results of the researche point to the necessity of rethink the conduction of the process of implementation, as muc in local context as in national ambit, by ensuring the respect to the principle of equity, that propose to solve or minimize the problems of social exclusion.

Keywords: Public politics; Indigenous Education; Identit; Citizenchip; Social inclusion

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Estrutura Organizacional da Política de Educação Escolar Indígena.....	50
FIGURA 2 - Mapa dos Povos Indígenas do Ceará de 1931.....	63
FIGURA 3 - Distribuição dos Povos Indígenas do Ceará Contemporâneo.....	64
FIGURA 4 - Mapa do município de Caucaia.....	66
FIGURA 5 - Delimitação do território Tapeba.....	67
FIGURA 6 - Território Tapeba construído por grupo Tapeba em oficina de trabalho.....	68
FIGURA 7 - Dia do índio Tapeba.....	71
FIGURA 8 - Fotos Festa da Carnaúba.....	72
FIGURA 9 - Fotos de Dança Guerreira.....	72
FIGURA 10 - Mapa de localização das escolas diferenciadas Tapeba.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição de matrículas na Educação Infantil de Educação Indígena – Brasil – 2007 – 2010.....	47
GRÁFICO 2 - Distribuição de matrículas de Educação Indígena no Ensino Médio – Brasil – 2007 – 2010.....	47
GRÁFICO 3 - Distribuição de matrículas no Ensino Fundamental de Educação Indígena – Brasil – 2007 – 2010.....	47

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Resumo dos entrevistados no território Tapeba.....	21
QUADRO 2 - Demonstrativo das Escolas Indígenas no Ceará.....	51
QUADRO 3 - Demonstrativo da população Tapeba distribuída por comunidades de acordo com a FUNASA 2010.....	69
QUADRO 4 - Representativo das lideranças indígenas Tapeba e suas respectivas comunidades.....	76
QUADRO 5 - Demonstrativo das organizações indígenas das quais os Tapeba fazem parte.....	78
QUADRO 6 - Escolas Diferenciadas do Território Tapeba.....	88
QUADRO 7 - Descrição da estrutura física das escolas diferenciadas Tapeba.....	98

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de matrículas da Educação Indígena por Etapas e Modalidades de Ensino Brasil – 2007 – 2010.....	46
---	----

LISTA DE SIGLAS

ACITA	Associação das Comunidades dos Índios Tapeba
ADELCO	Associação para Desenvolvimento Local Coproduzido
AINTACE	Associação Indígena Tapeba de Cultura e Esporte
AJIT	Associação dos Jovens Indígenas Tapeba
AMITA	Associação das Mulheres Indígenas Tapeba
APOINME	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do NE, MG e ES
APROINT	Associação dos Professores Indígenas Tapeba
COPICE	Coordenação dos Povos Indígenas do Ceará
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
ISA	Instituto Sócio Ambiental
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MS	Ministério da Saúde
PMC	Prefeitura Municipal de Caucaia
PPA	Plano Plurianual
SECAD	Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TI	Terra Indígena

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 ESTRATÉGIAS DAS POLÍTICAS INDIGENISTAS NO CONTEXTO DA RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO...	25
1.1 Contextos Políticos: Novas Cidadanias e Formas de Participação.....	25
1.2 Identidades como Estratégias das Políticas Indígenas.....	30
1.3 Territorialidade como Elemento Afirmação de Direitos Indígenas.....	36
2 UMA TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	39
2.1 O Surgimento das Políticas Indigenistas.....	39
2.2 Perspectiva Histórica e Contornos Atuais.....	42
2.3 Marcos Legais da Educação Escolar Indígena.....	52
2.4 Alguns Questionamentos Postos à Educação Escolar Indígena.....	59
3 POVO TAPEBA - ETNOGÊNESE E AFIRMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE ÉTNICA.....	61
3.1 Processo de Etnogênese das Comunidades Indígenas do Ceará.....	61
3.2 O Povo Tapeba nos Dias de Hoje.....	65
4 AVALIANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TAPEBA.....	83
4.1 Traçando a Trajetória de Origem da Política da Educação Diferenciada Tapeba	83
4.2 Conhecendo as Escolas Diferenciadas no Território Tapeba.....	87
4.3 Avaliando o Funcionamento das Escolas Diferenciadas com os Tapeba.....	98
4.4 A Educação Diferenciada entre o Estado e os Tapeba.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	124

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a fazer uma avaliação sobre a política de educação escolar indígena, tendo como foco seu processo de implementação no território Tapeba¹, no Ceará, analisando como se constituem as relações entre o Estado e o movimento indígena no tocante a essa política pública, compreendido no contexto de disputas políticas em torno da afirmação da identidade indígena e conquista de território do povo Tapeba.

Os povos indígenas de todo o país vivem numa constante luta para garantir efetivamente os seus direitos, todos de fundamental importância para a sua sobrevivência e afirmação de sua identidade². Dentre eles, a saúde, a educação e a demarcação de suas terras – este considerado, pelos indígenas, como prioritário.

Nesse sentido, a educação escolar Indígena, como política nacional, é uma conquista dos povos indígenas que merece atenção pelos muitos desafios que ainda estão postos na execução da mesma em relação aos objetivos estabelecidos.

O principal marco legal para a política de educação escolar indígena é a própria Constituição de 1988, que alavanca um processo de mudanças históricas para os povos indígenas do Brasil, quando a relação entre Estado e povos indígenas se transforma – o que, de acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) representa o surgimento de um novo paradigma em que os indígenas passam a ser considerados sujeitos de direitos (SECAD, 2007).

Nesse contexto, a educação escolar diferenciada surge com o propósito de oferecer às populações indígenas um modelo de educação intercultural e bilíngüe que reafirme a identidade étnica, recupere suas memórias históricas e culturais, valorize suas ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (LDB, 1996).

¹ Povo indígena que, juntamente com mais sete etnias do Ceará, tem sua identidade étnica reconhecida pelo Estado e habita um território ainda não demarcado no município de Caucaia, da região metropolitana de Fortaleza-Ce.

² Categoria que deverá ser abordada no quadro teórico dentro da Antropologia e Psicologia Social.

Ladeira (2004), em um texto que teve como proposta subsidiar as discussões do GT/MEC sobre Educação Indígena Superior, afirma que:

O desafio da educação escolar indígena é de se propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, que atenda as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes não são os mesmos que os nossos, tendo o cuidado de não reduzir a questão ao atendimento por meio de programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns estudantes indígenas. (LADEIRA, 2004, p. 143).

A autora problematiza o grande desafio que está posto ao Estado, como responsável pela execução da política de educação diferenciada, de garantir as especificidades das populações indígenas.

Com base nesse contexto político, o objetivo desta dissertação é o de avaliar como se dá o processo de implementação da educação escolar no território Tapeba, levando-se em conta o contexto em que essa política surge. Especificamente, visa compreender as diferentes concepções dessa política por parte das lideranças indígenas Tapeba, as relações que são estabelecidas entre Estado e movimento indígena em geral – e, ainda, identificar a expectativa dos indígenas em relação à educação diferenciada a partir da implementação dessa política pública.

O povo Tapeba veio a ter sua existência reconhecida na década de 1980, como grupo indígena habitante do município de Caucaia/ CE. De lá para cá, muitas conquistas foram alcançadas em termos de políticas públicas focadas nesta etnia. Esse avanço é consequência da atuação do movimento indígena que se instaurou no país a partir da década de 1970 e do processo de etnogênese vivenciado pelos povos indígenas do Nordeste, que abordaremos neste estudo.

A escolha deste estudo na etnia Tapeba deve-se ao fato de que esta etnia é acompanhada por um trabalho de parceria entre a ONG ADELCO – Associação para Desenvolvimento Local Co - Produzido e ACITA – Associação das Comunidades dos Índios Tapeba, na qual componho o quadro técnico como assessora. Ao longo de cinco anos, tive a oportunidade de estabelecer uma convivência com este povo e acompanhar sua rotina, seu modo de vida, seus costumes e sua luta. Nesse processo, comecei a observar que a escola diferenciada ocupa um lugar de destaque no reaparecimento do povo Tapeba no cenário da

sociedade local. A partir daí, investigar sobre esse lugar da escola, o papel que cumpre na luta indígena e de afirmação identitária foi a motivação para me debruçar nesta pesquisa.

Dentre os aspectos que me chamaram a atenção, a reconstrução da identidade étnica e a luta pelo território se destacam. O interesse por estudar sobre Identidade me acompanha desde a graduação em Psicologia e uma dedicação específica à Psicologia Social e Comunitária, área onde este conceito se desenvolve e tem bastante relevância.

A ADELCO, a partir de sua missão de promover a melhoria das condições de habitabilidade e fortalecimento de sociedades locais sustentáveis, vem desenvolvendo um conjunto de ações e programas que envolvem a geração de renda, a habitação e o desenvolvimento comunitário desde 2002, de acordo com regimento interno institucional.

Ao longo desse período, percebemos que as escolas diferenciadas são um instrumento nas comunidades Tapeba em termos de mobilização e organização comunitária. Compreender o papel político dessas escolas nas relações que se estabelecem com o Estado e o fortalecimento identitário, a partir do surgimento das mesmas, é a questão que se coloca nesse estudo.

Ao longo de cinco anos de desenvolvimento dessas ações junto ao povo Tapeba, conhecendo seu modo de vida, sua forma de organização e mobilização em torno das questões indígenas, participando de seus rituais e festas, como assessora da Adelco, deparei-me com alguns aspectos de extrema relevância que atravessam a vida dessas comunidades: a identidade, a organização comunitária e a luta pela terra, aspectos que procuro abordar a fim de perceber como estas se relacionam e marcam o contexto do desenvolvimento de uma política de educação escolar no território Tapeba.

A presente pesquisa se propôs a ser uma pesquisa avaliativa de caráter qualitativo do processo de implementação da política pública de educação escolar indígena.

O foco da pesquisa na implementação justifica-se por entendermos que esse processo ainda está em curso no território Tapeba, e por percebermos que essa etapa da política é de grande relevância para a sua decorrência. Ao observarmos esse processo em outras regiões do país, constatamos que isso se dá em diferentes ritmos e formatos,

dependendo de variáveis como as relações entre Estado e comunidade indígena; nível de organização e participação comunitária, formação política da comunidade, reconhecimento da identidade e territorialidade indígena, entre outros aspectos abordados nesse estudo.

No caso do Nordeste, e em específico, no Ceará, perpassa por esse processo o fenômeno da etnogênese³ pelo qual passam as populações indígenas da região.

Os procedimentos metodológicos deste estudo concentraram-se inicialmente numa análise documental de fontes primárias e secundárias; identificando documentos da legislação em vigor e documentação de Instituições Públicas responsáveis pelo desenvolvimento de políticas indigenistas, em especial as instâncias ligadas às políticas de educação, como o Ministério da Educação e Secretaria Estadual de Educação.

Os documentos analisados foram os que subsidiam a implementação da política de educação escolar indígena a nível nacional e estadual. São eles: Constituição Federal de 1988, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Parecer 14/99, Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação e Resolução 382 do Conselho Estadual de Educação. Além da documentação legal citada, outros documentos que dizem respeito diretamente à política de educação escolar indígena foram consultados e analisados, são eles: Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena, Relatório da I Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena, Estatuto dos Povos Indígenas e Convenção 169 da OIT.

Seguidamente à análise documental, foi realizada uma pesquisa de campo, tendo como método a observação participante e a realização de entrevistas abertas como instrumentos de coleta de dados.

Malinowski foi o precursor desse método, no desenvolvimento de suas pesquisas etnográficas. O autor define como “finalidade primeira e básica da pesquisa de campo etnográfica, oferecer uma descrição clara e nítida da constituição social e distinguir as leis e regularidades de todos os fenômenos culturais das irrelevâncias” (MALINOWSKI, 2000, p. 47).

³ Processo de emergência étnica pelo qual têm passado muitos povos indígenas do Nordeste.

Uma característica fundamental do método etnográfico é a descrição do Outro, na sua própria perspectiva, tornando-se fundamental o recurso à observação participante, associada à inserção no mundo social dos sujeitos estudados para escrever tudo que se vê, ouve e infere num diário de campo (VIEIRA⁴, 1988, p. 49).

Segundo Becker e Geer (*apud* BAUER E GASKELL, 2002), a Observação Participante é a forma mais completa de informação sociológica. Nela, o pesquisador está aberto a uma maior amplitude e profundidade de informação, é capaz de triangular diferentes impressões e observações, e consegue conferir discrepâncias emergentes no decurso do trabalho de campo.

Em se tratando a presente pesquisa de uma avaliação de uma política pública, atento para as considerações e críticas abordadas por Rodrigues (2008), em seu artigo intitulado “Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas”. A autora coloca que nos métodos positivistas de avaliação, “há pouco espaço para a crítica à própria política, desde sua formulação e menos ainda aos princípios nos quais ela se alicerça” (RODRIGUES, 2008, p. 3).

A crítica apresentada é ao “caráter instrumental e sua baixa capacidade de fornecer resultados de avaliação abrangentes e profundos” (RODRIGUES, 2008, p. 3).

A autora propõe a avaliação em profundidade como uma alternativa aos métodos positivistas, numa perspectiva de mergulhar na situação estudada, ampliando o campo de investigação. Rodrigues afirma:

O esforço para desenvolver uma avaliação em profundidade das políticas públicas deve ser empreendido a partir de diferentes tipos de dados e informações: questionários em novos e variados formatos, grupos focais que inovem em relação às propostas tradicionais; entrevistas em profundidade aliadas às observações de campo..., etc. (RODRIGUES, 2008, p. 5).

Lejano *apud* RODRIGUES (2008) propõe como modelo de avaliação de políticas públicas, a análise das múltiplas dimensões da experiência e do entendimento, atentando para complexidade dos fenômenos, seu caráter processual, contextual, dinâmico e flexível. O autor propõe um modelo de avaliação de políticas públicas de forma não linear, onde as hipóteses

⁴ Antropólogo, professor adjunto da Escola Superior de Educação de Leiria.

emergem de um processo circular entre a situação empírica e a reflexão conjunta entre pesquisador e grupo pesquisado e os dados provêm de fontes diversificadas de informação como entrevistas, observações de campo, grupos focais. Os critérios utilizados são baseados na profundidade e complexidade e os resultados se constituem na fusão de diferentes linhas de informação. Os objetivos da avaliação possibilitam conhecer e compreender a política. Em minha rotina de trabalho já participei efetivamente do cotidiano das comunidades indígenas Tapeba. A escolha da observação participante como método de investigação permitiu empreender a tarefa com o olhar de pesquisadora, em especial para essa investigação acadêmica.

De forma específica, o método possibilitou a inserção na rotina das escolas diferenciadas, a fim de perceber o cotidiano, compreendendo como acontece essa educação diferenciada, o que há de geral, no que se refere a questões da implantação da política educacional indígena e de específico, que, muitas vezes, se configura como desafio a essa política, quando olhamos para outras etnias.

A delimitação do público entrevistado se deu a partir da intenção de focar o olhar no processo de implementação à luz das relações entre Estado e população indígena, investigando as zonas de tensão e negociação entre as duas instâncias, a fim de efetivar a política de educação diferenciada.

Foram entrevistados os gestores das escolas diferenciadas, que assumem a função de diretores ou coordenadores, e ainda ocupam a posição de lideranças, no caso de algumas comunidades; além de dois técnicos da CREDE 1, coordenadoria responsável pelo acompanhamento das escolas Tapeba, por estar dentro da região metropolitana de Fortaleza. Foram entrevistadas ainda, cinco lideranças Tapeba, dentre as quais, uma que tem uma importante atuação na história do movimento indígena Tapeba, e em específico, da educação diferenciada, que atualmente compõe o quadro técnico da FUNAI local. Por último foram entrevistados: coordenadora da educação diferenciada indígena na SEDUC, técnico da secretaria de educação do município de Caucaia e, ainda, sócia-fundadora da Associação Missão Tremembé.

ORIGEM	QUANTIDADE	OCUPAÇÃO	COMUNIDADES
Comunidade Tapeba	09	Gestores de escolas diferenciadas (diretores ou coordenadores)	Trilho, Jardim do Amor, Lagoa dos Tapeba, Vilados Cacos, Lagoa 1, Sobradinho, Jandaiguaba, Capuan
Comunidade Tapeba	05	lideranças	Sobradinho, Lagoa dos Tapeba, Jardim do Amor, Vila dos Cacos, Trilho
SEDUC	01	Representante da coordenadoria da Diversidade e Inclusão	
FUNAI	01	Técnico da educação	
AMIT	01	Sócia-Fundadora	

Quadro 1 - Resumo dos entrevistados no território Tapeba
 Fonte: Elaboração da autora

De acordo com Bauer e Gaskell (2002) a finalidade da pesquisa qualitativa não é quantificar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. A pesquisa qualitativa objetiva apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista.

A coleta e análise dos dados devem fazer a interposição com aspectos conceituais das categorias abordadas, a partir da compreensão dos indígenas das mesmas categorias.

Foram construídos roteiros diferentes para técnicos do estado e gestores das escolas Tapeba, na intenção de direcionar as questões de acordo com o perfil dos entrevistados.

O roteiro-guia de entrevistas, aliado à relação estabelecida com a comunidade, permitiram a expressão mais próxima da percepção dos indígenas a respeito da educação diferenciada implementada, seus anseios em relação à educação, bem como a compreensão que os indígenas têm do papel que a escola cumpre dentro das comunidades indígenas.

Após a compilação dos dados obtidos, os mesmos foram analisados, subsidiando um relatório que aponte para os aspectos relevantes para a compreensão dos avanços e retrocessos da política pública de educação indígena.

A primeira etapa da pesquisa aconteceu no âmbito da análise documental. A pesquisa de campo foi realizada no território Tapeba, município de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza no período de novembro de 2010 a fevereiro de 2011. As

entrevistas com quadro técnico da CREDE, FUNAI e PMC aconteceram posteriormente às entrevistas dos representantes indígenas.

Inicialmente, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista não dirigida, tendo como foco a abordagem das categorias políticas de educação escolar indígena, identidade étnica e cultura indígena, além de mobilização comunitária e movimento indígena. Foram entrevistados coordenadores ou diretores das 11 (onze) escolas diferenciadas; salvo as exceções de uma professora da escola diferenciada da comunidade da Capoeira e uma liderança da comunidade de Sobradinho, que fizeram parte dos entrevistados. Das onze escolas diferenciadas existentes no território Tapeba, oito são apoiadas pela Secretaria de Educação do Estado, através da CREDE 1, e três pela Prefeitura Municipal de Caucaia.

Posteriormente o mesmo instrumento foi aplicado ao quadro técnico da CREDE 1, localizada no município de Maracanaú, quadro técnico da FUNAI coordenação da Educação Diferenciada na SEDUC, em Fortaleza, e Prefeitura Municipal de Caucaia.

Na totalidade foram realizadas dezessete entrevistas, com tempo médio de 1h cada, em dez visitas ao território Indígena e visita às instituições CREDE 1, FUNAI, secretaria de educação do município e SEDUC. (tem. que ter no início da dissertação uma lista de siglas e sua significação).

Antes de iniciarmos as entrevistas nas comunidades, mantivemos contato inicial com a presidente da Associação dos Professores Indígenas Tapeba – APROINT, que também é diretora da Escola Diferenciada do Trilho. O contato teve como finalidade apresentar os objetivos da pesquisa e me apresentar enquanto pesquisadora, marcando uma posição diferenciada da que ocupo enquanto colaboradora da ONG ADELCO.

As entrevistas foram feitas individualmente nas próprias comunidades onde estão localizadas as escolas diferenciadas, nas seguintes comunidades: Trilho, Sobradinho, Lagoa dos Tapeba 1, Lagoa dos Tapeba 2, Vila dos Cacos, Capuan, Jardim do Amor e Capoeira. Os momentos marcados com os entrevistados nas escolas das comunidades permitiram também a observação do contexto das escolas, sua rotina de trabalho, a observação de algumas atividades.

As entrevistas com quadro técnico institucionais foram realizadas nas próprias instituições, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

As entrevistas seguiram um roteiro específico para o público abordado. Foram definidos previamente dois roteiros para públicos diferenciados: lideranças indígenas e agentes estatais, que foram formulados com a finalidade de responder aos objetivos colocados na pesquisa, seja geral ou específico. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas e, posteriormente, subsidiaram a análise dos dados.

De acordo com as categorias abordadas nas entrevistas e observadas no contexto, podemos identificar alguns aspectos comuns nas respostas dos líderes indígenas a respeito da educação diferenciada.

A dissertação ora apresentada está dividida em quatro capítulos, estruturados da seguinte forma: o primeiro capítulo contextualiza o surgimento das políticas indigenistas como decorrência do novo modelo de democracia e cidadania que vem se estabelecendo – a democracia participativa –, da atuação dos movimentos sociais e, em específico, do movimento indígena no contexto do processo de democratização em que o país viveu a partir da década de 1980. Disso decorre uma transformação da visão que se tem a respeito dos indígenas, que passam a ser sujeitos de direitos e, como consequência, vão afirmando conquistas em diversas áreas como saúde, educação e demarcação de terras. O segundo capítulo trata da trajetória da política de educação escolar indígena e traz referências acerca da legislação que respalda essa política. Essa descrição permite entender a trajetória percorrida pela política pelas instâncias governamentais e suas implicações na efetivação da mesma.

O terceiro capítulo traz o contexto específico que estamos abordando: o povo Tapeba, seu processo de etnogênese, sua forma de vida, aspectos culturais, socioeconômicos, organização política da comunidade, suas relações com poder público estadual e municipal, além de um breve panorama das políticas públicas e projetos conquistados pelos indígenas do Ceará, em específico, do povo Tapeba.

O capítulo 4 realiza uma avaliação da política de educação escolar indígena na perspectiva do povo Tapeba, mencionando os avanços, as dificuldades encontradas e os desafios que estão postos no exercício da educação diferenciada. Por fim, entraremos nas

considerações finais, onde são feitas reflexões acerca do caminho percorrido pela educação escolar no território Tapeba. Aborda ainda a relação que o povo Tapeba estabelece com o Estado no sentido de fazer valer os direitos da educação diferenciada através da atuação e a conquista de espaços políticos pelos líderes indígenas.

1 ESTRATÉGIAS DAS POLÍTICAS INDIGENISTAS NO CONTEXTO DA RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

Para avaliarmos uma política pública, em específico, da Educação Escolar Indígena, faz-se necessário compreendermos os contextos em que essa política se insere. Para tanto, inicialmente, abordaremos alguns conceitos e categorias que perpassam a nossa análise sobre o processo de implementação da política analisada, a fim de nortear a nossa interpretação sobre a mesma.

Iniciamos aqui, uma discussão introdutória a respeito do contexto das políticas indigenistas a partir das reconfigurações do Estado contemporâneo, considerando uma discussão sobre democracia, participação, cidadania, identidade, territorialidade para, em seguida, no capítulo seguinte, tratarmos do surgimento e, conseqüentemente, da implementação da política de educação escolar indígena no cenário brasileiro e, especificamente, no Ceará.

1.1 Contextos Políticos: Novas Cidadanias e Formas de Participação

Souza Santos faz referência histórica ao segundo período do capitalismo que se caracteriza pela passagem da cidadania cívica e política para a cidadania social, que implica na conquista de direitos sociais nas relações de trabalho, segurança social, saúde, educação e habitação por parte das classes trabalhadoras das sociedades centrais e, de forma menos intensa, em países periféricos (SOUZA SANTOS, 1991, p. 145-146).

Na tradição liberal, “a cidadania é constituída por diferentes tipos de direitos e instituições, é produto de histórias sociais diferentes protagonizadas por grupos sociais diferentes”. Os direitos civis correspondem ao primeiro momento da cidadania, são mais universais por atingirem uma maior base social, os políticos são mais tardios e de universalização mais difícil. São traduzidos institucionalmente nos parlamentos e sistemas eleitorais. Os direitos sociais só se desenvolvem de forma mais efetiva após a segunda guerra

mundial, tendo como referência as classes trabalhadoras, e são aplicados por um conjunto de instituições que constituem o Estado Providência (p. 146).

Analisando este processo, Souza Santos (1991) afirma ser a concessão dos direitos sociais uma expressão da obrigação política. Politicamente, esse processo significou a integração das classes trabalhadoras no Estado capitalista, significando o aprofundamento da regulação em detrimento da emancipação. Assim, as lutas pela cidadania social culminaram na legitimação do Estado capitalista (SOUZA SANTOS, 1991, p. 147).

O autor afirma que, do ponto de vista da emancipação, é possível pensar em novas formas de cidadania, mais coletivas do que individuais, com menos ênfase em direitos e deveres, e uma maior relevância nas formas e critérios de participação, não liberais e não estatizantes (SOUZA SANTOS, 1991, p. 150).

No final dos anos de 1960, nos países centrais, Souza Santos (1991) aponta, há uma transformação do processo histórico do desenvolvimento da cidadania social, que só veio se revelar na década seguinte. Essa transformação é atribuída à crise do Estado Providência e ao movimento estudantil (SOUZA SANTOS, 1991, p. 150).

O autor faz referência à década de 1980, marcada pelo surgimento dos novos sujeitos sociais e dos novos movimentos sociais, responsáveis por identificar novas formas de opressão que extravasam as relações de produção, sejam elas a guerra, o machismo, o racismo ou a poluição. Estes são responsáveis por denunciar os excessos de regulação da modernidade que não atingem especificamente uma classe social e, sim, grupos transclassistas (SOUZA SANTOS, 1991, p. 163).

A emancipação almejada pelos novos movimentos sociais não é política, mas, antes, pessoal, social e cultural. As lutas são pautadas em formas organizativas (democracia participativa) diferentes das que guiavam as lutas pela cidadania (democracia representativa), sendo seus protagonistas não mais as classes sociais e, sim, grupos sociais maiores ou menores do que grupos sociais, em prol de interesses coletivos localizados, mas potencialmente universalizantes (p. 168).

Souza Santos ainda afirma:

[...] dada a grande diversidade dos novos movimentos sociais, é impossível falar de um padrão único de relações entre democracia representativa e participativa, sendo aquelas sempre caracterizadas pela tensão e convivência difícil entre as duas formas de democracia, fato este que o autor não considera negativo, por afirmar ser dessa tensão que se amplia e redefine o campo político (SOUZA SANTOS, 1991, p. 172).

Ainda segundo o autor, é a partir da formulação de critérios democráticos de participação política, que é possível a renovação da teoria democrática, não restringindo aquela ao ato de votar, implicando na articulação entre democracia representativa e democracia participativa (p. 179).

Segundo Dagnino (2006), instala-se um debate contemporâneo em países da América Latina a partir dos anos de 1980, e, conseqüentemente, no Brasil, a respeito de um novo modelo de democracia, baseado nos princípios de extensão e generalização do exercício de direitos, de abertura de espaços públicos com capacidades decisórias, da participação política da sociedade e do reconhecimento e inclusão das diferenças. O debate a que se refere à autora caracteriza-se por uma disputa entre projetos políticos, que utilizam-se de conceitos e discursos parecidos, mas são completamente distintos. O projeto democrático participativo se distingue do projeto neoliberal de privatização de amplas políticas públicas, mas que se baseia no discurso participacionista e de revalorização simbólica da sociedade civil (DAGNINO, 2006, p. 14).

Dagnino fala de uma situação de “confluência perversa” desses projetos que caracteriza a disputa política dentro da “aparente” consolidação democrática. A confluência diz respeito ao encontro entre projetos democratizantes constituídos no período da resistência contra os regimes autoritários, e que continuaram na busca do avanço democrático, e projetos neoliberais que se instalaram a partir dos anos de 1980 (DAGNINO, 2006, p. 16).

Ambos os projetos requerem participação de uma sociedade civil ativa e propositiva, baseando-se nas mesmas referências de construção de cidadania, participação e idéia de sociedade civil. O discurso comum reduz as diferenças entre os dois projetos, ocasionando os avanços das concepções neoliberais, atravessando o avanço democrático.

Ainda segundo Dagnino, o debate sobre a democracia participativa se fundamenta na ampliação do conceito de política, que implica na participação cidadã e deliberação nos espaços públicos.

Neste sentido, nos anos de 1970 e 1980, a democracia representativa era um fim em si mesmo que, uma vez alcançado, instalou uma separação entre sociedade civil e sociedade política, sendo esta última a responsável por assumir as causas e interesses da sociedade civil, monopolizando as funções da representação legítima, impedindo a abertura de novos espaços públicos, agendas e práticas.

Contudo, a Constituição de 1988 deu espaço à perspectiva de projeto participativo da democracia, defendido no processo transitório pelos movimentos sociais e organizações da sociedade civil (DAGNINO, 2006, p. 23). Assim, um novo projeto de democracia pressupõe não somente a cobrança das promessas do Estado democrático de direito, mas propõe mudanças na forma de pensar e exercer a política, ou seja, repensar o poder, a representação e participação da sociedade (DAGNINO, 2006, p. 21).

Este projeto democrático-participativo se contrapõe ao caráter elitista e excludente da democracia representativa. A participação da sociedade nos processos de decisão torna-se o fundamento do processo de democratização. Participação esta concebida “como fundamentalmente o compartilhamento do poder decisório do Estado em relação a questões relativas ao interesse público, distinguindo-se, portanto, de uma concepção que se limita à consulta à população” (DAGNINO, 2006, p. 48).

Nesse sentido, o Brasil destacou-se, dentre os países da América Latina, como o que melhor expressou o projeto de democracia-participativa, a partir dos anos de 1980, com a atuação dos movimentos sociais, sindicatos, ONGs e demais organizações da sociedade civil. A concretude institucional veio com a Constituição de 1988. A criação de Conselhos Gestores e os Orçamentos Participativos são a tradução disso (DAGNINO, 2006, p. 49).

Nesse momento, a sociedade civil passou a ser compreendida na sua heterogeneidade e concebida de maneira ampla e inclusiva, dado o seu papel de participação e controle social sobre o Estado.

Um elemento central ao projeto democrático-participativo e também dirigido para a afirmação da igualdade em todas as suas dimensões é a construção da cidadania (DAGNINO, 2006, p. 52). Sua concepção inicial está associada à noção de direitos, mas essa noção passou a ser reformulada pelos movimentos sociais que, a partir do final da década de

1970 e ao longo da década de 1980, se organizaram em torno de demandas de acesso à moradia, transporte, educação, saúde – e de questões de gênero, raça, etnia, etc. (DAGNINO, 2004, p.103).

O significado da palavra “direito” e a afirmação de um valor como direito são objetos de “luta política”. A redefinição desse conceito inclui além do direito à igualdade, o direito à diferença. Isso posto, Dagnino (2004) afirma que a noção de cidadania passou a ser compreendida como “o direito a ter direitos”, sendo que esta nova concepção não compreende somente as provisões legais, o acesso aos direitos já estabelecidos, e, sim, a invenção de novos direitos, oriundos de lutas específicas e suas práticas concretas.

Para Dagnino, essa redefinição inclui não somente o direito à igualdade, mas também o direito à diferença, ou seja, o da equidade. Isso requer a constituição de sujeitos sociais ativos, agentes políticos capazes de definir seus direitos e lutar pelo seu reconhecimento – que, diferentemente de concepções anteriores, partam da estratégia de incorporar os setores excluídos ao sistema do capitalismo (p. 104).

A “nova cidadania” não diz respeito somente às reivindicações de acesso e inclusão no sistema político estabelecido, mas, sim, ao direito de participar na própria definição desse sistema. Dagnino (2004) afirma que isso aponta para transformações radicais na sociedade e na sua estrutura de relações de poder.

Outra característica dessa nova concepção é que ela não se limita à relação entre indivíduo e Estado, mas se estabelece dentro da própria sociedade, constituindo-se como um projeto para uma nova sociabilidade, o que implica em estabelecer novas regras para viver em sociedade.

Situamos que essa nova concepção de cidadania foi responsável pela orientação das práticas dos movimentos sociais e também por mudanças institucionais como a Constituição de 1988 – a Constituição Cidadã.

Neste contexto, a cidadania indígena brasileira passou a ser reconhecida, possibilitando, pelo menos no aspecto legal, a abertura para uma nova consciência étnica dos povos indígenas do Brasil. “Ser índio transformou-se em sinônimo de orgulho identitário. Ser

tratado como sujeito de direito na sociedade é um marco na história indígena brasileira, propulsor de muitas conquistas políticas, culturais, econômicas e sociais” (BANIWA, p. 38-39).

É neste quadro teórico-conceitual de nova cidadania e equidade que se insere a avaliação da política de Educação Indígena que este trabalho se propõe realizar.

1.2 Identidades como Estratégias das Políticas Indígenas

Até agora analisamos alguns aspectos fundamentais para compreensão do contexto em que se insere a política pública, aqui avaliada nos contornos das possibilidades de reconfiguração do Estado rumo a novas cidadanias e formas de participação. Contudo, especificamente, ao abordarmos a Educação Escolar Indígena, torna-se imprescindível analisarmos os conceitos de identidade e territorialidade como elementos políticos estratégicos no processo de afirmação de direitos indígenas, incluindo aí a política de educação diferenciada.

A partir dos anos de 1970, os índios brasileiros passaram a demandar um respeito às suas identidades e culturas tradicionais. Trata-se de demandas que ganharam força com o “Movimento indígena⁵: “Os índios atualmente passaram a assumir sua condição étnica com foros de uma nova cidadania que até então lhes era praticamente negada” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 42). A afirmação da identidade torna-se estratégia política no movimento indigenista.

Discutimos, aqui, a noção de identidade. Em relação à categoria identidade, há diversas concepções e conceituações dentro da Antropologia, Filosofia e Psicologia, algumas com o enfoque na concepção individual do termo, outras com uma concepção social.

Historicamente, o termo identidade tem como significado a personalidade, dentro de uma perspectiva individualista. De acordo com Laurenti e Barros, psicólogos sociais,

⁵ Conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos (definição de lideranças indígenas).

preocupados em considerar o homem como sujeito social, inserido num contexto sócio-histórico, adotaram o termo identidade (LAURENTI; BARROS, p. 2).

O termo identidade, na visão da Psicologia Social, compreende o homem como um ser sócio-histórico. Dentro dessa concepção, a identidade não é inata, podendo ser entendida como uma forma sócio-histórica de individualidade. “A identidade pode expressar uma singularidade construída na relação com outros homens” (BARROS; LAURENTI, 2000).

Segundo as autoras, instala-se uma dicotomia envolvendo a identidade pessoal (atributos específicos do indivíduo) e a social (atributos que assinalam a pertença a grupos ou categorias). O termo identidade social, contudo, aponta para as duas instâncias (individual e social), tratando da origem individual ou coletiva da identidade.

Segundo Ciampa, estudioso da Psicologia Social, a identidade constitui-se de uma multiplicidade de papéis que assumimos ao longo de nossa história. “Somos personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo” (CIAMPA, 1994). O mesmo autor ainda afirma, em outra obra, que: “É no desenvolvimento de atividades que o homem vai construindo sua história... Identidade é atividade” (CIAMPA, 1984).

A identidade, como uma categoria da Psicologia Social, tem o caráter dinâmico. “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose.” (CIAMPA, 1994, p. 74). Compreende-se desse entendimento que identidade é algo que se constrói e se reconstrói, portanto, não é algo que está dado.

Sawaia (2001) traz mais elementos à compreensão do significado de Identidade. Ela afirma ser a identidade um valor fundamental da modernidade, sendo tema recorrente nas análises dos problemas sociais. Ela apresenta duas concepções antagônicas de identidade. A primeira, associada à transformação/multiplicidade e a segunda, à permanência/unicidade, permitindo que a tensão entre ambas conceba a identidade como “*identificações em curso*”, isto é, a identidade que ao mesmo tempo se transforma, afirma um modo de ser.

Para a autora, a identidade é o encontro da igualdade e diferença, podendo ser compreendida como “uma categoria política disciplinadora das relações entre pessoas, grupo, ou sociedade, usada para transformar o outro em estranho, igual, inimigo ou exótico” (SAWAIA, 2001, p. 123). A autora afirma: “identidade esconde negociações de sentido, choques de interesse, processos de diferenciação e hierarquização das diferenças, configurando-se como estratégia sutil de regulação das relações de poder, quer como resistência à dominação, quer como seu reforço” (SAWAIA, 2001, p. 123).

Assim, identidade constitui, segundo Sawaia (2001), um conceito político que faz parte do confronto de poder na dialética da inclusão/exclusão, e se constrói na negação de direitos e pela afirmação de privilégios. Sua referência só pode ser usada, quando superado o seu uso político para discriminar e explorar o outro, quando se reconhece a identidade como igualdade e diferença. As discussões sobre identidade na antropologia social ampliam as reflexões de Sawaia, notadamente sobre os processos de identificação dos grupos indígenas, que orientam esta dissertação.

Cardoso de Oliveira (1976) fala de duas dimensões da identidade, a pessoal e a social, afirmando que antropólogos e sociólogos trabalham com a concepção de que as duas estão interconectadas e são dimensões de um mesmo fenômeno, situadas em diferentes níveis de realização.

Contudo, o autor coloca que “para o deslindamento da identidade social, em sua expressão étnica, a apreensão dos mecanismos de identificação nos parece fundamental porque refletem a identidade em processo” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 4).

Assim, no conceito de identidade social torna-se fundamental a apreensão dos mecanismos de identificação. Isso caracteriza a identidade em processo. Assim, Cardoso de Oliveira afirma: “A identidade social surge como a atualização do processo de identificação e envolve a noção de grupo, particularmente a de grupo social. Porém, a identidade social não se descarta da identidade pessoal, pois ela também de algum modo é um reflexo daquela” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 5).

O autor elabora a noção de identidade contrastiva a fim de dar conta da identidade étnica. Essa implica a afirmação do “nós” diante dos “outros”, ou seja: “Quando uma pessoa

ou um grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente.” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 5).

No caso da identidade étnica, segundo Cardoso de Oliveira (1976), essa se afirma negando outra identidade “etnocentricamente” por ela visualizada. O autor afirma que:

A variável cultural no seio das relações identitárias não pode, assim, deixar de ser considerada, especialmente quando nela estiverem expressos os valores tanto quanto os horizontes nativos de percepção dos agentes sociais inseridos na situação de contato interétnico e intercultural. Será, portanto, nas sociedades multiculturais que a questão da identidade étnica e de seu reconhecimento vai se tornar ainda mais crítica. Em tais sociedades, a dimensão da identidade étnica relacionada com a da cultura tende a gerar crises individuais ou coletivas. E com elas surgem determinados problemas sociais susceptíveis de enfrentamento por políticas públicas, como, por exemplo, as chamadas políticas de reconhecimento (OLIVEIRA, 2006, p. 35).

Tomando como base para esta dissertação que a identidade refere-se, antes, a processos de identificação e é contrastiva e situacional, o reconhecimento de identidades étnicas dos povos indígenas do Brasil, como no caso dos Tabepa, baseia-se no seguinte princípio, abordado por Cardoso de Oliveira: o do reconhecimento pelos outros, que começa com o auto-reconhecimento (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 41).

Neste sentido, Baniwa (2007) destaca que, quando se fala de identidade indígena, não estamos dizendo que exista uma identidade indígena genérica de fato, mas, sim, estamos referindo-nos a uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas dos grupos étnicos, como a identidade Baniwa, a Guarani, a Terena, a Yanomami, e assim por diante (p. 40).

A partir desse reconhecimento do nível nacional e local, a identidade étnica dos índios vai se reconstruindo, associando valores culturais a demandas políticas atuais, contextualizadas nesse momento contemporâneo da história dos índios no Brasil, articuladas à reconfiguração do Estado brasileiro contemporâneo.

Ampliando as reflexões de Cardoso de Oliveira, segundo Carneiro da Cunha (1986), existem alguns critérios que definem um grupo étnico, no caso dos indígenas, problematizando a noção de cultura. O primeiro deles seria o de descendência pura de uma

população pré-colombiana, segundo o qual, ela afirma que seriam raros os grupos étnicos existentes. O segundo critério, para justificar um grupo étnico, seria o critério da cultura. “Grupo étnico seria então, aquele que compartilharia valores, formas e expressões culturais” (p. 114). Cunha sugere que esse critério deve ser utilizado de forma adequada, ou seja, devem ser erradicados dois pressupostos implícitos: a cultura como característica primária, quando na verdade trata-se de organização de um grupo étnico; e a suposição de que a cultura partilhada é a cultura ancestral (CUNHA, 1986, p. 115).

Carneiro da Cunha afirma que grupos indígenas no Brasil sofreram interferências em suas culturas tradicionais, ocasionando a resistência a essas interferências, através do apego a alguns traços culturais que, quando enfatizados, ajudavam a preservar a identidade do grupo (p. 116). Afirma a autora que:

Esse é um processo recorrente na afirmação étnica: a seleção de alguns símbolos que garantem, diante das perdas culturais, a continuidade e singularidade do grupo. Assim quase todas as comunidades indígenas do Nordeste preservam o ritual do Toré – a que ninguém, a não ser os índios tem acesso, enquanto abandonaram outras tradições (CARNEIRO DA CUNHA, 1986, p. 116)

Carneiro da Cunha afirma que, atualmente, a definição de um grupo étnico é a forma de organização social em populações cujos membros se identificam e são identificados pelos outros como tais, constituindo uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem. Essa concepção de grupo étnico dá à cultura um caráter dinâmico e reelaborado. Ao invés de ser pressuposto, a cultura é produto do grupo étnico... “A identidade étnica de grupo indígena é, portanto, exclusivamente função de auto-identificação e da identificação da sociedade envolvente” (CUNHA, 1986).

Silva (2003) afirma que a cultura não deve ser compreendida apenas pelo seu componente da tradição – e que valorizar esse componente é distorcer a idéia de cultura, associando-a a uma imutabilidade e cristalização em detrimento de uma dinâmica situacional que lhe é própria.

Extrai-se dessa discussão que o aspecto cultural, enquanto tradição, não é determinante para a afirmação da identidade de um grupo étnico.

A autora ainda afirma que “ao mesmo tempo, a idéia de imutabilidade que seria inerente à cultura trouxe consigo as idéias de perda cultural e de descaracterização étnica, de grande valor ideológico e com repercussões definitivas quando se trata de povos indígenas contemporâneos (SILVA, I 2003, p. 2).

Silva discorre sobre isso quando coloca que, para os índios do Nordeste, a busca de sinais diacríticos tornou-se “quase uma obsessão” para os indígenas e para o Estado, já que estes sinais “têm prevalecido nos processos de identificação étnica” (SILVA, I 2003, p. 27).

Segundo Aires (2000), especificamente entre os Tapeba, diversas práticas culturais foram “inventadas”, adquiridas recentemente e pouco disseminadas, mas utilizadas ativamente pelo grupo local, garantindo que a população é indígena diante da luta, além de contribuir para o reconhecimento como população culturalmente homogênea e integrada (AIRES, 2000), como se verá.

Do mesmo modo, Cardoso de Oliveira defende a idéia de que não existe um elo causal entre cultura e identidade, não desconsiderando a relação de implicação entre as mesmas, se bem que não de causalidade. “Uma etnia pode manter sua identidade étnica mesmo quando o processo de aculturação em que está inserida tenha alcançado graus altíssimos de mudança cultural” (OLIVEIRA, 2006, p. 36).

A identidade étnica agrupa, agrega, unifica, malgrado a diferença dos ecossistemas e, com eles, a presença de alguma variação cultural interna à etnia. Esse ajuntamento, assim, revela uma dinâmica nas relações sociais que aponta para o fortalecimento de elos étnicos, identitários, de forma a assegurar mecanismos autodefensivos em situações de conflito interétnico latente ou manifesto (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 38).

Assim, podemos pensar especificamente quanto aos índios no Nordeste. Pacheco de Oliveira, em seu artigo sobre os índios do Nordeste, intitulado “Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais” afirma que: “Seria um equívoco pretender reportar-se a uma condição de isolamento (localizada no passado) para vir explicar elementos definidores de um grupo étnico, cujos limites seriam construídos e sempre situacionalmente pelos próprios membros daquela sociedade” (OLIVEIRA, 1998).

Tal como os autores anteriormente citados, Pacheco de Oliveira propõe o deslocamento do foco de atenção das culturas, como se fossem isoladas, para os processos identitários, devendo estes ser estudados em contextos precisos e percebidos como atos políticos.

Finalmente, Souza (1993) afirma que as identidades culturais não são rígidas, nem imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação... Identidades são identificações em curso, identificações essas que, segundo Souza Santos, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções. “É crucial conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com que resultados” (SOUZA, 1993, p. 31).

Esses pressupostos sobre os processos de identificação abordados são orientadores desta dissertação, e nos conduzem a refletir acerca dos processos de identificação e reconhecimento dos Tapeba nos contextos locais e, especificamente, como esses processos mediam a implementação da política de educação indígena diferenciada entre os Tabepa.

1.3 Territorialidade como Elemento da Afirmação de Direitos Indígenas

Um outro conceito bastante estratégico no processo de afirmação de identidade étnica dos povos indígenas é o de territorialidade. Little (2002, p. 3) define territorialidade como “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’”.

Entendemos que o território é produto histórico de processos sociais e políticos decorrentes das condutas de territorialidade de um grupo. A territorialidade se apresenta de diversas formas, dependendo da relação que o grupo estabelece com seu território, seja ambiental, ideológica e de identidade, construída coletivamente.

Pacheco de Oliveira aborda a noção de territorialização, definindo-a como um processo de reorganização social que implica na: 1) criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2)

constituição de mecanismos políticos especializados; 3) redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) reelaboração da cultura e da relação com o passado (OLIVEIRA, 1998, p. 55).

O autor afirma que a noção de territorialização é “uma intervenção política que associa um conjunto de indivíduos e grupos a limites geográficos bem determinados” (PACHECO DE OLIVEIRA, 1997, p. 56). Oliveira chama a atenção, especificamente, para o processo de territorialização no Brasil, referente aos indígenas:

[...] é o movimento pelo qual um objeto político-administrativo, no caso as populações indígenas, vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação e reestruturando as suas formas culturais (inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso) (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

O autor relaciona “processos de territorialização” com “contextos intersocietários” de conflito. Nesses contextos, a conduta territorial surge quando as terras de um grupo estão sendo invadidas, numa dinâmica em que, internamente, a defesa do território torna-se um elemento unificador do grupo e, externamente, as pressões exercidas por outros grupos ou pelo governo da sociedade dominante moldam (e às vezes impõem) outras formas territoriais.

Os processos de territorialização, em curso no país, são decorrentes das pressões sofridas pelas populações tradicionais, que se vêem obrigadas a elaborar novas estratégias territoriais para defender suas terras.

O alvo central dessa onda consiste em forçar o Estado brasileiro a admitir a existência de distintas formas de expressão territorial – incluindo distintos regimes de propriedade – dentro do marco legal único do Estado, atendendo às necessidades desses grupos. As novas condutas territoriais por parte dos povos tradicionais criaram um espaço político próprio, na qual a luta por novas categorias territoriais virou um dos campos privilegiados de disputa (LITTLE, 2007, p. 13).

Little considera como elemento fundamental dos territórios sociais os vínculos sociais, simbólicos e rituais que os diversos grupos sociais diferenciados mantêm com seus respectivos ambientes biofísicos... A noção de lugar também se expressa nos valores diferenciados que um grupo social atribui aos diferentes aspectos de seu ambiente (LITTLE, 2002, p. 10). O antropólogo ainda afirma que:

A situação de pertencer a um lugar refere-se a grupos que se originaram em um local específico, sejam eles os primeiros ou não. A noção de pertencimento a um lugar agrupa tanto os povos indígenas de uma área imemorial quanto os grupos que surgiram historicamente numa área através de processos de etnogênese e, portanto, contam que esse lugar representa seu verdadeiro e único homeland (LITTLE, 2002, p. 10).

Ramos, citado por Little, considera o exemplo das sociedades indígenas, onde “o território grupal está ligado a uma história cultural” na qual “cada sítio de aldeia está historicamente vinculado a seus habitantes, de modo que o passar do tempo não apaga o conhecimento dos movimentos do grupo, desde que se mantenha viva a memória dos ancestrais” (LITTLE, 2002).

Pacheco de Oliveira afirma que, no caso do Nordeste, o desafio à ação indigenista é restabelecer os territórios indígenas, promovendo a retirada dos não-índios das áreas indígenas, desnaturalizando a "mistura" como única via de sobrevivência e cidadania (OLIVEIRA, 1997, p. 53).

Assim, o Estado brasileiro estabeleceu a nomenclatura “Terras indígenas” enquanto categoria jurídica, para lidar com povos indígenas dentro do marco da tutela, tendo sido os primeiros a ter suas diferenças étnicas e territoriais reconhecidas.

A partir da década de 1980, os povos indígenas ganharam força política, exercendo um papel importante no reconhecimento e na ampliação de seus direitos, garantidos na Constituição de 1988. A partir daí, o processo administrativo de identificação, delimitação, demarcação física, homologação e registro intensificou-se na década de 1990, mesmo não tendo ocorrido a demarcação de todas as terras indígenas até então.

Levando-se em contas categorias aqui abordadas e os pressupostos delas decorrentes, consideramos a emergência das políticas indigenistas e, em específico, a política pública de educação escolar indígena entre os Tapebas como decorrência do processo de afirmação de direitos, levados a cabo pelo movimento indigenista, estrategicamente, por meio da afirmação das identidades e da sua luta por seu território. A trajetória desta política pública será abordada no capítulo seguinte.

2 UMA TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para compreendermos melhor a análise que esse estudo faz a cerca da política de educação escolar indígena, se faz necessário recuperarmos a história dos indígenas nesse país e visualizarmos a transformação vivida pelos mesmos frente ao Estado e à sociedade nacional. As diferentes relações estabelecidas entre Estado e populações indígenas em momentos históricos diferentes dão conta de um processo evolutivo no sentido de reconhecimento e consequentes conquistas de direitos sociais, até então ofertados à sociedade nacional.

O surgimento de programas e ações voltadas para populações indígenas e, em específico, o caminho percorrido pela educação diferenciada retratam essa evolução.

2.1 O Surgimento das Políticas Indigenistas

O surgimento das políticas públicas indigenistas é consequência da atuação do movimento indigenista que se instala no país a partir da década de 1970 e continua na década de 1980. Há toda uma reformulação da concepção dos indígenas enquanto seres de direitos, que percorre um caminho.

O Serviço de Proteção ao Índio - SPI foi instituído a partir do Decreto-Lei nº 3.454, de 06 de janeiro de 1918. Inicialmente era denominado Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), assumindo tarefas de pacificação e proteção dos grupos indígenas, bem como as de estabelecimento de núcleos de colonização com base na mão-de-obra sertaneja, de acordo com o Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910 (LIMA, 2002).

De acordo com o código Civil Brasileiro de 1917, os denominados “silvícolas” foram incluídos entre os “relativamente incapazes” levando os integrantes do SPI a formularem e encaminharem ao Congresso Nacional, texto que seria aprovado como lei n. 5.484, em 27 de junho de 1928, atribuindo ao SPI a tarefa de executar a tutela de Estado sobre os índios (LIMA, 2002, p. 18).

Em 1939, pelo Decreto de 1.794 foi instituído o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), com o objetivo de atuar como órgão formulador e consultor da política indigenista brasileira.

A partir da década de 1960, período final de existência do SPI, o CNPI manteve o compromisso com a idéia de *proteção ao índio*, desencadeando um processo de discussões que se refletiriam mais tarde num primeiro desenho da Fundação Nacional do Índio (LIMA, 2002).

A Constituição de 1988 é um marco no modelo até então vigente, reconhecendo os índios até então tutelados, como sujeitos de direitos, desenhando-se a partir daí um novo modelo de política indigenista.

Oficialmente, o Estado é a instância executora das políticas indigenistas, contudo, a própria atuação do movimento indígena indica a distinção da “política indígena” (feita pelos próprios índios), além do surgimento de outros agentes não indígenas, como as organizações não governamentais e formações religiosas, que compõem um quadro de parcerias formais estabelecidas em prol da formulação e implementação da política indigenista, que hoje se configura em diversas áreas, dentre as quais, saúde e educação, merecem destaque (Instituto Sócio-ambiental)).

A formulação de políticas públicas se dá de forma processual, a partir das demandas e objetivos da sociedade ou grupo social alvo, por meio de programas e ações que se implantam a fim de obter os resultados e as mudanças desejadas.

A partir da Constituição de 1988, três instrumentos passaram a compor o “ciclo de gestão das políticas públicas”: Plano Plurianual (PPA); Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO); Lei Orçamentária Anual (LOA). Desde então, os povos indígenas passaram a ser contemplados nas ações e orçamento federal (INESC, 2007).

No PPA (2004/2007), as ações que beneficiam os povos indígenas concentraram-se em dois programas: Identidade Étnica e Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas – com objetivo *de* “garantir o pleno exercício dos direitos sociais dos índios e a preservação do patrimônio cultural das sociedades indígenas”, onde estão localizadas as ações dos setores

saúde indígena (Fundação Nacional de Saúde/MS); educação escolar indígena (ME); assistência e valorização cultural (FUNAI/Ministério da Justiça e MDA) e o Programa de Proteção de Terras Indígenas, Gestão Territorial e Etnodesenvolvimento – com o objetivo de “garantir e proteger a integridade do patrimônio territorial e ambiental das sociedades indígenas”, onde se delineiam as ações de demarcação, proteção e regularização fundiária dos territórios indígenas (Ministério da Justiça); voltadas para a promoção da gestão sustentável dos territórios e recursos naturais aí existentes e aquelas que se destinam à geração de alternativas econômicas para as comunidades locais (Ministério da Justiça e MMA) (INESC, 2007).

Em 2007, surgiram três outros Programas: Saneamento Rural (FUNASA/ MS), que contém a ação “Ampliação de ações de saneamento básico em aldeias indígenas”; Gestão da Política de Desenvolvimento Agrário (MDA), integrando o sub-programa de “Promoção da igualdade de raça, gênero e etnia no desenvolvimento agrário” e o Programa Identidade e Diversidade Cultural (Brasil Plural) (MINC), integrando a ação “Fomento a projetos direcionados à cultura dos povos indígenas” (INESC, 2007).

Alguns programas governamentais a nível federal estendem sua abrangência de atendimento a populações indígenas. É o caso do Programa Fome Zero para Indígenas. No âmbito da habitação, o Programa de Subsídio à habitação de Interesse Social, gerido pelo Ministério das Cidades, com o apoio da FUNASA e FUNAI, que destina parte dos recursos orçamentários para o segmento indígena, tendo por objeto a cooperação técnica e implantação do programa habitacional rural destinado às comunidades indígenas com renda familiar de até três salários mínimos, com a execução da ação: Construção de Moradia para Comunidade Indígena.

Em nível nacional, a FUNAI - Fundação Nacional do Índio, é o órgão oficial responsável pela política indigenista no Brasil, órgão do Ministério da Justiça, fundado em 1967, em substituição ao SPI - Serviço de Proteção ao Índio.

Inicialmente este órgão centralizava a responsabilidade de todas as ações referentes às populações indígenas, mas desde 1990 vem passando por um processo de descentralização de suas atribuições, partilhando suas responsabilidades com outros órgãos governamentais, como é o caso da Saúde – inicialmente sob a responsabilidade da FUNASA

– Fundação Nacional de Saúde, recentemente passada à Secretaria Especial de Saúde Indígena/ MS; e a Educação, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC.

Num contexto de democratização do Estado, surge em 2006 uma instância integrada ao Ministério da Justiça, intitulada de Comissão Nacional de Política Indigenista, que tem dentre as suas atribuições acompanhar a legislação das políticas referentes às populações indígenas. Um dos produtos da CNPI foi a elaboração do Estatuto dos Povos Indígenas em junho de 2009, projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional, que atualiza a lei nº 6001/73 referente ao Estatuto do índio.

Um diferencial do Estatuto dos Povos Indígenas é o conteúdo apresentado no Título V do referido documento, que trata da consulta prévia, livre e informada aos indígenas no que diz respeito ao planejamento, formulação, execução, coordenação e avaliação de todos os planos, projetos e programas que possam afetá-los diretamente, garantindo, assim, a participação dos povos indígenas em todas as etapas de implementação de políticas públicas indigenistas.

2.2 Perspectiva Histórica e Contornos Atuais

A educação indígena no Brasil passou por um processo de evolução histórica desde os primeiros anos da colonização portuguesa até os dias de hoje, havendo, atualmente, para além da Constituição de 1988, uma legislação subsequente que regulamenta a educação diferenciada.

A educação voltada para populações indígenas é tão antiga como a presença dos portugueses no Brasil. Aires (2000) apresenta três orientações básicas que fundamentaram a educação para os índios no Brasil ao longo desses anos. A primeira delas está fundamentada nos programas de educação com orientação religiosa; a segunda, em programas de transição e a terceira se fundamenta no respeito às diferenças culturais.

A primeira orientação, segundo o autor, tem um aparato ideológico marcado pelos valores europeus. O currículo ensinava os meninos índios a ler e a escrever as músicas e cantos religiosos, e às meninas, a fiar, tecer e costurar. Isso aconteceu logo no início da colonização portuguesa, com a criação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola e a ação dos jesuítas missionários.

A segunda orientação diz respeito aos programas de transição, iniciados com o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), cujo modelo pedagógico retirava a educação religiosa e adotava um modelo de educação laica e estatal para as populações indígenas. A ênfase curricular era no ensino de técnicas de carpintaria, costura, olaria, funilaria; em detrimento do ensino da escrita e da leitura. A escola assumia o papel de integrar o índio à sociedade nacional, por meio do trabalho.

Sob o discurso de valorização da diversidade, o ensino bilíngue foi estabelecido como prioridade nas escolas indígenas a partir da década de 1970. Foi adotado como metodologia o “bilingüismo de transição”, em que a língua materna era usada como ponte para o aprendizado da língua nacional, deixando em seguida de se falar a língua materna e abandonando seu modo de vida e identidade diferenciada (SECAD, 2007).

Nesse sentido, a tradução da Bíblia para a língua indígena, sob o pretexto de alfabetizá-los, nada mais foi do que a combinação dos modelos laico e religioso adotados pela FUNAI (AIRES, 2000).

A terceira orientação para a educação dos indígenas no Brasil ocorreu a partir da década de 1980, dando ênfase ao reconhecimento da diversidade cultural dos indígenas. Esse modelo ocasionou uma transformação da concepção do papel da escola para os indígenas. (AIRES, 2000)

A partir da Constituição de 1988, uma política nacional de educação escolar indígena vem sendo implementada pelo Ministério da Educação, sendo aquela o principal marco legal da mesma.

Assim, foi a partir da Constituição que se deu início um processo de mudanças históricas para os povos indígenas do Brasil, quando a relação entre Estado e povos indígenas

se transforma, o que, de acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) representa o surgimento de um novo paradigma em que os indígenas passam a ser considerados sujeitos de direitos (SECAD, 2007).

Com o respaldo jurídico da Constituição e outras leis subsequentes, que regulamentam a educação escolar indígena, foram firmadas as condições legais jurídicas e administrativas, reconhecendo uma categoria especial de educação para os índios, que passa a ser definida como diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. No entanto, o desafio atual é adaptar as diretrizes às especificidades de mais de duzentos povos, com aspectos socioculturais específicos (COHN, 2005).

Em 1991, a responsabilidade da política de educação escolar indígena passa a ser do Ministério da Educação, até então responsabilidade da FUNAI (SECAD, 2007).

De acordo com o Plano Nacional de Educação, a mudança da responsabilidade pela educação indígena da FUNAI para o MEC representou uma transferência de responsabilidade em termos gerenciais e de execução. As secretarias estaduais passaram a assumir a manutenção das escolas indígenas. Nessa transferência de responsabilidades e atribuições, não se respeitou uma mesma concepção do processo educativo a ser oferecido às populações indígenas, dificultando a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas (PNE, 2000).

Legalmente, a educação escolar diferenciada surge com o propósito de oferecer às populações indígenas um modelo de educação intercultural e bilíngue que reafirme a identidade étnica, recupere suas memórias históricas e culturais, valorize suas ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (LDB, 1996).

Em 2003, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), como consequência do reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais, estando a ela vinculada a Coordenação–Geral de Educação Escolar Indígena. Conforme seus próprios termos:

A SECAD é criada com o objetivo de institucionalizar no Sistema Nacional de Ensino, o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para a política pública educacional, evidenciando a relação entre desigualdade de acesso e permanência com sucesso na escola com a histórica exclusão fomentada pela desvalorização e desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de identidade sexual e de gênero, nas escolas brasileiras (SECAD, 2007).

A SECAD trabalha com alguns conceitos que fundamentam a atuação junto aos povos indígenas. O primeiro deles é o conceito de territorialidade, conceito que ultrapassa os limites administrativos e parte do princípio do reconhecimento da organização social dos povos indígenas. Outro conceito relevante diz respeito à relação entre escola e sustentabilidade, que implica na ação educacional se voltar para a sustentabilidade ambiental das comunidades indígenas; a *participação e controle social indígena* foi instituída pela SECAD a partir do foco na democratização das instituições públicas, provocando as secretarias a criarem espaços de comunicação e participação indígena; reconhecimento da *multiétnicidade e pluralidade* a partir do registro de mais de 225 povos indígenas no território brasileiro; reconhecimento da *comunidade educativa indígena*, a partir do reconhecimento de processos próprios de aprendizagem gerando as pedagogias indígenas; *reconhecimento da autodeterminação das comunidades indígenas*, que implica na participação das mesmas na construção do projeto político pedagógico das escolas, da organização e gestão das mesmas.

A SECAD é responsável por desenvolver programas como Formação de professores indígenas, em cursos de licenciaturas interculturais; formação de professores indígenas para o magistério intercultural; produção e publicação de materiais didáticos bilíngues ou multilíngues; criação e funcionamento da comissão nacional da educação escolar indígena (CNEEI); implantação do ensino médio intercultural nas escolas indígenas, estruturação da rede física das escolas indígenas; atividades voltadas para institucionalização e enraizamento.

A partir das orientações do MEC, as secretarias estaduais de educação e dos municípios assumem a responsabilidade pela execução da política de educação escolar indígena junto às populações indígenas de cada estado.

Um dos maiores desafios para as escolas indígenas está na formação de professores indígenas, a fim de que possam assumir o ensino e a gestão de suas escolas. Na prática, esse desafio tem sido enfrentado pela formação de professores e pedagogos indígenas

a fim de que estes se tornem capazes de construir currículos, pedagogias e gerir suas escolas (COHN, 2005).

A primeira iniciativa foi a formação do magistério indígena, seguida atualmente das primeiras experiências de formação de docentes em Licenciatura Indígena. Atualmente, no nosso estado, as duas instituições públicas de ensino superior – a Universidade Federal do Ceará e a Universidade Estadual do Ceará – desenvolvem iniciativas de cursos de licenciatura indígena.

A seguir, apresentamos um resumo da situação da educação escolar indígena no Brasil, mostrando uma evolução dos últimos três anos (2007-2010). Os dados revelam que a educação indígena tem avançado, a princípio no aspecto quantitativo. De acordo com o censo escolar de 2010, em relação à educação indígena, o número de matrículas cresceu na educação básica, ensino médio e ensino fundamental. Na educação básica, o crescimento foi de 7,3% chegando a um total de 246.793. O aumento do ensino fundamental foi de 6,3% – e o maior crescimento ocorreu no ensino médio, com um percentual de 45,2%.

Tabela 1 – Número de matrículas da Educação Indígena por Etapas e Modalidades de Ensino Brasil – 2007 - 2010

Ano	Matrículas na Educação Básica								
	Total	Ed. Infantil	Ensino Fundamental			Ensino Médio	Ed. Especial	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Profissional
			Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
2007	208.205	18.389	151.323	112.673	38.650	14.987	103	23.403	0
2008	205.871	20.281	151.788	112.358	39.430	11.466	203	20.766	1.367
2009	229.945	22.537	164.727	117.119	47.608	19.021	165	23.343	152
2010	246.793	22.048	175.032	119.597	55.435	27.615	80	20.997	1.021

Fonte: MEC/INEP/DEED

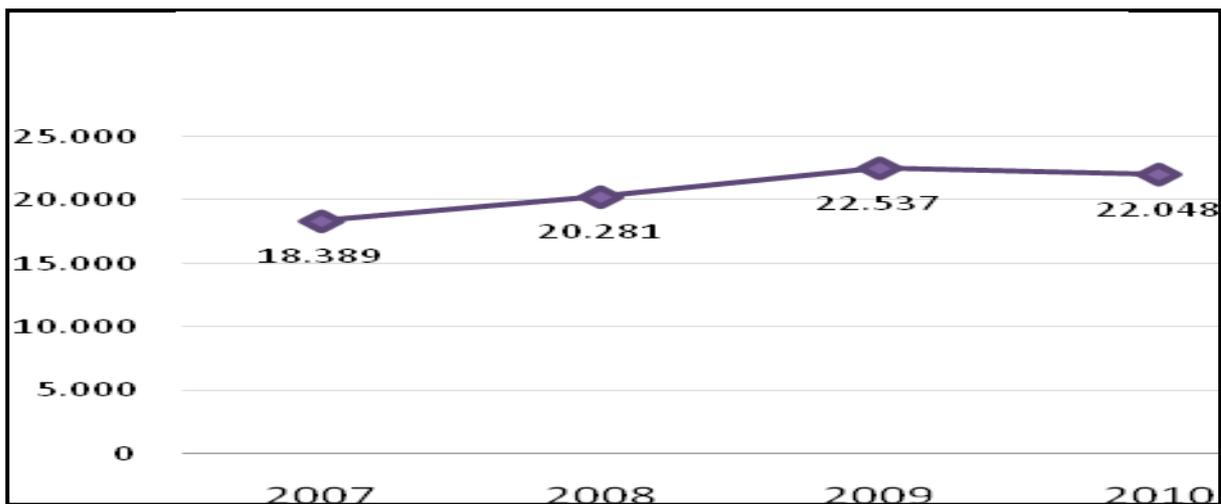


Gráfico 1 - Distribuição de matrículas na Educação Infantil de Educação Indígena - Brasil - 2007 - 2010
 Fonte: MEC/ INEP

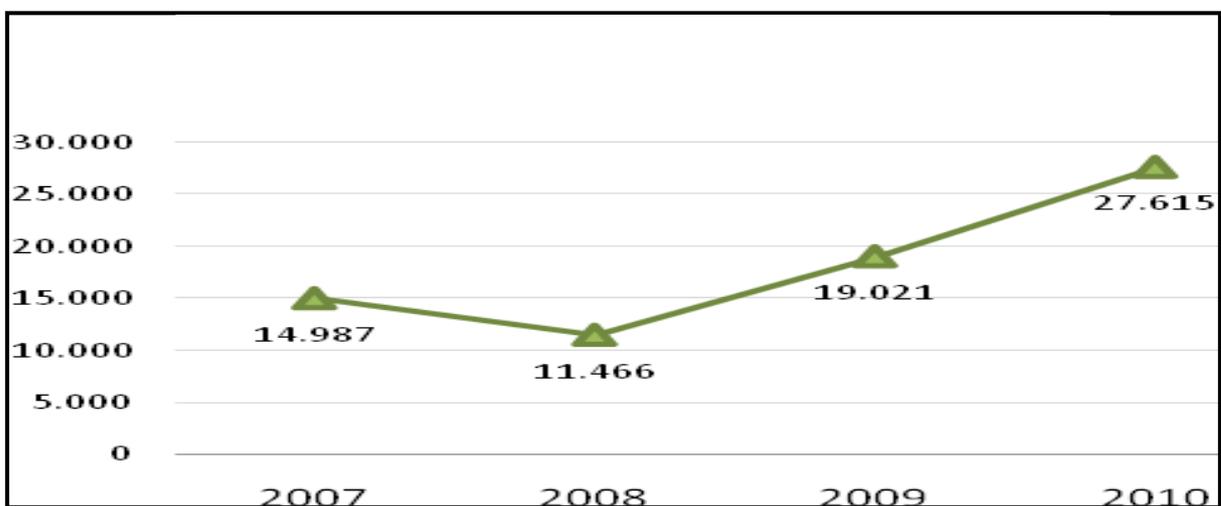


Gráfico 2 - Distribuição de matrículas de Educação Indígena no Ensino Médio - Brasil - 2007 - 2010
 Fonte: MEC/ INEP

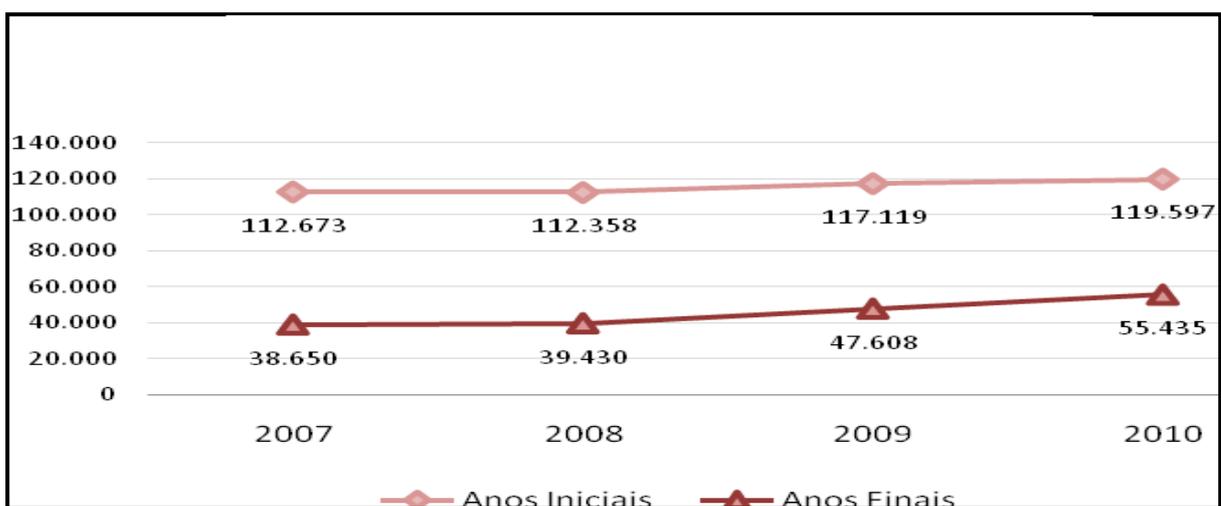


Gráfico 3 - Distribuição de matrículas no Ensino Fundamental de Educação Indígena - Brasil - 2007 - 2010
 Fonte: MEC/ INEP

No estado do Ceará, a educação escolar indígena teve seu início na década de 1990, inicialmente, com apoio da Associação Missão Tremembé no que diz respeito à atuação de professores. Posteriormente, outro modelo de educação indígena passou a ser implementado pela Universidade Federal do Ceará, com apoio da FUNAI (IPECE).

“Nossa luta começou em janeiro de 1996 pra SEDUC assumir... Os Tremembé não queriam continuar um curso suplementar que o governo oferecia...acho que hoje nem se usa mais.Queriam um curso para os povos indígenas. Eles pediram isso a gente e a gente não sabia o que fazer. Nesse tempo na SEDUC não tinha nada Então foi um grupo de quatro deles: Fernando Tremembé, a Beth dos Tapeba e mais dois deles.. Nesse tempo o secretário de Educação era o Napolini. A justificativa era o preconceito que existia com eles. . Eu coloquei que a nível federal já tinham começado experiências. A primeira foi no Acre. Nós mandamos uma carta pra o governador. Nossa proposta era forçar a SEDUC a assumir. Teve uma reunião no conselho de educação em Brasília, nós assistimos,aprovando o projeto de educação escolar indígena . Em maio de 1999, seminário com a SEDUC para formação de professores. No tapeba o preconceito era mais violento. Eles sempre sofreram mais... Em julho de 1999, já começou mais concretamente a história da educação indígena. No ano seguinte se formalizou. Teve o curso de formação dos professores. Foi um curso espetacular... Uma equipe de muito valor. Quem fez esse curso foi esse pessoal mais antigo. Foi feito um levantamento em cada lugar, pra ver quem iria ensinar. Quando eles começaram, nós terminamos nossa ação. A gente fez esses cursos de formação antes do oficial com a SEDUC.” (Sócia-fundadora da AMIT)

A partir do ano de 2007, com o surgimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (FUNDEB), tornou-se possível o financiamento da educação diferenciada pelos estados e municípios.

A educação escolar indígena está inserida na Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional, vinculada à Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola- Secretaria de Educação do Estado, que inclui mais três eixos de atuação: gestão, aperfeiçoamento pedagógico e protagonismo estudantil.

Diretamente responsável pelo acompanhamento das escolas está a superintendência escolar, instância das CREDEs responsável por monitorar as escolas tanto no que diz respeito aos processos escolares (matrícula e lotação de alunos; planejamento pedagógico, prática pedagógica, avaliação de aprendizagem) quanto aos instrumentos de gestão escolar (calendário, regimento escolar, plano de metas da escola, projeto político pedagógico – PPP e Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE).

A CREDE 1 é a responsável pelo acompanhamento das escolas da região metropolitana, dentre as quais estão as escolas diferenciadas do município de Caucaia, onde está localizado o território Tapeba.

Atualmente, a coordenadoria de desenvolvimento da escola tem o registro de trinta e oito (38) escolas, duzentos e cinquenta e nove (259) professores e mais de cinco mil (5.000) alunos de diferentes etnias do estado do Ceará (IPECE).

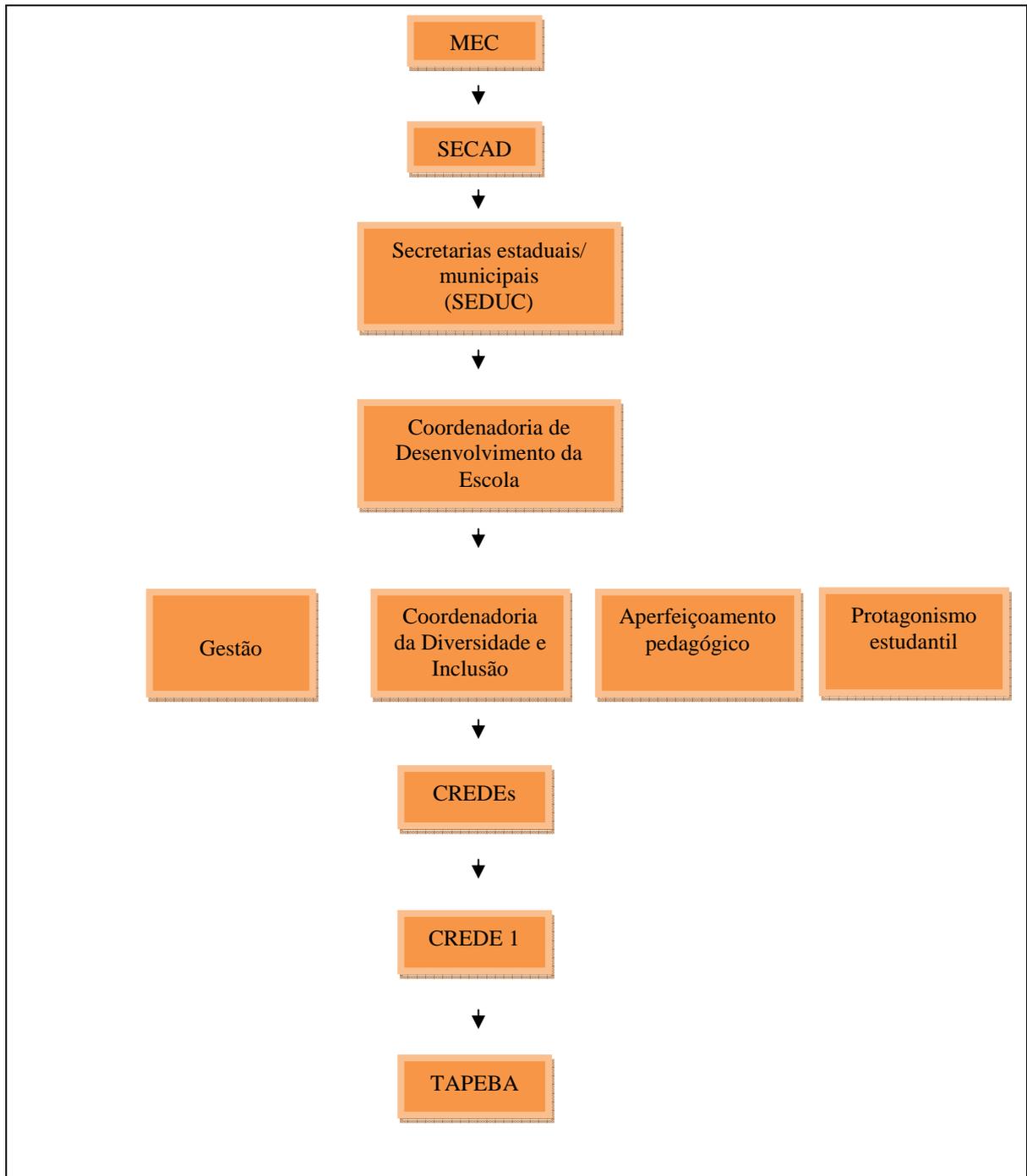


Figura 1 – Estrutura Organizacional da Política de Educação Escolar Indígena

Fonte: Elaboração da autora

	CREDE	Município	INEP	Escola	Mat.2009	Mat.2010
1	1	AQUIRAZ	23061642	EDEFM JENIPAPO KANINDÉ	204	207
2	1	CAUCAIA	23241462	EDEFM AMÉLIA DOMINGOS	70	74
3	1	CAUCAIA	23283610	EDEFM DIREITO DE APRENDER DO POVO ANACÉ	117	137
4	1	CAUCAIA	23215682	EDEFM DO TRILHO	163	204
5	1	CAUCAIA	23215674	EDEFM ÍNDIOS TAPEBAS	197	199
6	1	CAUCAIA	23462353	EDEFM MARCELINO ALVES DE MATOS	62	50
7	1	CAUCAIA	23062770	EDEFM NARCISO FERREIRA MATOS	83	78

	CREDE	Município	INEP	Escola	Mat.2009	Mat.2010
8	1	CAUCAIA	23235411	EDEFM TAPEBA CAPOEIRA	83	112
9	1	CAUCAIA	23241454	EDEFM TAPEBA CAPUAN	90	71
10	1	CAUCAIA	23263555	EDEFM VILA DOS CACOS	27	21
11	1	MARACANAÚ	23239174	EDEFM DE CHUI	569	415
12	1	PACATUBA	23263423	EDEFM ITA-ARA	249	312
13	2	ITAPIPOCA	23268700	EDEFM DE BURITI	135	140
14	3	ACARAÚ	23271663	EDEFM DE QUEIMADA	52	69
15	3	ACARAÚ	23247983	EDEFM TELHAS FRANCISCO SALES NASCIMENTO	45	57
16	3	ITAREMA	23548053	EDEFM ROSA SUSANA DA ROCHA	xxx	46
17	3	ITAREMA	23239000	EDEFM CAPIM AÇU	11	12
18	3	ITAREMA	23215739	EDEFM CÔRREGO JOÃO PEREIRA	64	51
19	3	ITAREMA	23215755	EDEFM DE TAPERA	93	111
20	3	ITAREMA	23215747	EDEFM DE VARJOTA	224	210
21	3	ITAREMA	23253126	EDEFM JOVENTINO GABRIEL FÉLIX	19	27
22	3	ITAREMA	23231289	EDEFM MANGUE ALTO	56	61
23	3	ITAREMA	23215720	EDEFM MARIA VENÂNCIO	178	144
24	3	ITAREMA	23215763	EDEFM PASSAGEM RASA	41	52
25	5	SÃO BENEDITO	23545461	EDEFM FRANCISCO GONÇALVES DE SOUSA	201	41
26	7	CANINDÉ	23239115	EDEFM DE GAMELEIRA	37	54
27	8	ARATUBA	23227770	EDEFM MANOEL FRANCISCO DOS SANTOS	113	144
28	13	CRATEÚS	23233370	EDEFM RAÍZES INDÍGENAS	504	444
29	13	MONSENHOR TABOSA	23233311	EDEFM POVO CACETEIRO	1077	1001
30	13	MONSENHOR TABOSA	23233338	EDEFM TABAJARAS	30	43
31	13	MONSENHOR TABOSA	23545097	EDEFM JOAQUIM URGENA	0	44
32	13	NOVO ORIENTE	23263466	EDEFM RAÍZES INDÍGENAS	48	84
33	13	PORANGA	23233400	EDEFM JARDIM DAS OLIVEIRAS	553	508
34	13	TAMBORIL	23239131	EDEFM ALTO DA CATINGUEIRA	45	45
35	15	QUITERIA-NÓPOLIS	23263520	EDEFM RAÍZES INDÍGENAS TABAJARA	170	89
35				TOTAL	5610	5357

Quadro 2 – Demonstrativo das Escolas Indígenas no Ceará⁶

Fonte: CREDE 1/ SEDUC

As escolas indígenas estadualizadas no território Tapeba são nove⁷ (8), com um total de oitocentos e nove (809) alunos matriculados no ano de 2010. Além das escolas estadualizadas, o território Tapeba conta com mais três (3) escolas municipalizadas, consideradas escolas diferenciadas.

⁶ Adaptação de quadro informativo da SEDUC da situação das escolas indígenas do Ceará

⁷ Recentemente, passou a funcionar mais uma escola na comunidade da Ponte. Essa escola, apesar de ter passado um longo período desativa, foi a primeira que teve ato de criação no território Tapeba. A mesma não aparece ainda no quadro de registro acima apresentado pela SEDUC.

As escolas indígenas apresentam diferentes situações de reconhecimento legal, não havendo números precisos sobre quais são reconhecidas como escolas indígenas. Até bem pouco tempo atrás, em sua grande maioria, as escolas indígenas eram consideradas como escolas rurais ou salas de extensão de escolas urbanas, seguindo calendários e currículos próprios destes estabelecimentos. O reconhecimento das escolas das aldeias como escolas indígenas, com estatuto diferenciado, é, portanto, algo novo no sistema – e está em processo em todo o Brasil.

2.3 Marcos Legais da Educação Escolar Indígena

Historicamente, podemos identificar as bases legais da Educação Escolar Indígena que norteiam e justificam o acompanhamento das populações indígenas pelo Estado brasileiro.

O primeiro preceito legal é a Constituição Federal de 1988. As inovações do texto constitucional dão conta da mudança de uma postura integracionista, que buscava integrar os indígenas à sociedade nacional, para uma postura de reconhecimento da capacidade de sobrevivência e resistência dos mesmos. A Constituição vem garantir direitos às populações indígenas, dentre eles o direito a uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

No capítulo da educação, cultura e desporto, o texto constitucional afirma, em seu artigo 210, que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Em seu artigo 215 afirma que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”, garantindo a proteção às manifestações das culturas populares, indígenas, afro-brasileiras – e às de demais grupos participantes do processo civilizatório nacional.

No capítulo VII – Dos Índios, em seu artigo 231, diz: “São reconhecidos aos Índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Em seu artigo 232, garante aos indígenas o direito de ingressar em juízo na defesa de seus direitos e interesses através do Ministério Público.

Em 1989, na realização da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, foi estabelecida a Convenção nº 169 que, em sua parte VI – Educação e Meios de Comunicação, nos artigos 26 a 31, trata das condições em que a educação para as populações indígenas deve acontecer. Dentre os artigos, merece destaque o de número 37 que trata da participação dos indígenas no desenvolvimento de programas voltados para a educação dos mesmos. Diz o artigo:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. 2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado. 3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade. (CONVENÇÃO 169, OIT).

Esse artigo legitima a participação dos povos indígenas na implementação da política de educação indígena, desde sua concepção até a execução dos programas, devendo seus valores culturais ser respeitados.

Em 1993, foi lançado em nível nacional o documento "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que estabelece, como princípios da prática pedagógica, a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem.

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define, como um dos princípios norteadores do ensino nacional, o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngue.

Ainda em seu capítulo sobre a Educação Básica, o artigo 26, e especificamente o parágrafo 4º, diz: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. O parágrafo 4º afirma ainda que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia”.

O artigo 32, do mesmo capítulo, afirma em seu parágrafo 3º que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”

Por outro lado, o art. 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngüe para a “reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.”

Quanto aos recursos, o art. 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo:

Programas integrados de ensino e pesquisa (...) planejados com audiência das comunidades indígenas (...), com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna (...) desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (...), elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, abordando, em seu conteúdo, a base legal e a história da educação escolar indígena no Brasil, além de trazer orientações curriculares para o trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental.

O Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação e a Resolução 03/99, também do Conselho Nacional de Educação, tratam da fundamentação da educação indígena, em que determinam a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõem ações concretas em prol da educação indígena.

Através deste parecer, é estabelecida a criação da categoria escola indígena, já que até então eram consideradas “escolas rurais”. A identificação da escola indígena dar-se através do estabelecimento do ensino estar localizado dentro do território indígena e voltado para o atendimento das necessidades escolares das comunidades indígenas.

O parecer também define a esfera administrativa da escola indígena, que fica estabelecida pelo regime de colaboração entre as esferas estadual e municipal de ensino; reconhece a necessidade da formação inicial e continuada para os professores indígenas; a defesa de uma organização curricular específica, respaldada no RCNEI; e defende ainda a necessidade de criação da categoria de professor indígena

Em 2001, o MEC lançou o programa Parâmetros Curriculares em Ação: Educação Escolar Indígena, com um conjunto de materiais que visava impulsionar programas de formação de professores indígenas nos estados. Em paralelo, surgiu o Referencial para Formação de Professores Indígenas, visando promover programas de formação no atendimento à exigência de titulação dos professores indígenas.

No ano de 2001, o Congresso Nacional decreta a Lei de nº 10172, que consiste no Plano Nacional de Educação e, em seu capítulo sobre Educação Escolar Indígena, apresenta um diagnóstico histórico da educação indígena no Brasil, antes pautada pela catequização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Só recentemente, com esta legislação, a escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido legal, como um meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos.

As diretrizes do PNE tratam dos seguintes aspectos: 1. assegurar às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem; 2. a coordenação das ações escolares de educação indígena está, hoje, sob responsabilidade do

Ministério de Educação, cabendo aos Estados e Municípios, a sua execução; 3. exigência de definição de novas concepções dinâmicas e mecanismos que possam garantir escola diferenciada de qualidade a fim de que sejam de fato incorporadas ao sistema oficial, como para que sejam respeitadas em suas particularidades; o reconhecimento de que a educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida por professores indígenas, reconhecendo que a eles deve ser dada formação inicial e continuada, a fim de que possam elaborar currículos e programas próprios para as escolas indígenas. Em suas diretrizes, o Plano Nacional de Educação reconhece a importância da formação dos próprios indígenas como professores de suas comunidades.

Em 2003, o Conselho de Educação do Ceará, instituiu a resolução 382/2003 que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. Em seu capítulo 1, reconhece a condição de escola diferenciada da escola indígena, implicando em normas e ordenamento jurídico próprios e diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, valorização das culturas dos povos indígenas e manutenção da diversidade étnica.

Quanto aos objetivos da escola indígena, visam desenvolver o senso crítico a respeito do papel de cada um na vida de sua comunidade e de seu povo; formar cidadãos que interajam com a sociedade brasileira; fortalecer os projetos societários dos povos e comunidades indígenas; fortalecer a autonomia das escolas, não conflitando com as normas da educação brasileira. A caracterização da escola indígena está na localização em território habitado por comunidade indígena; exclusividade de atendimento a comunidades indígenas e ensino bilíngüe. Vale ressaltar que, na prática, o povo Tapeba, não adota esses dois últimos critérios de caracterização, pois se dispõe a receber crianças e jovens que não sejam indígenas em suas escolas e não adota ensino bilíngüe. Quanto às prerrogativas, as escolas indígenas têm organização própria e autônoma, refletem as aspirações de seu povo e são interculturais e comunitárias, ou seja, se orientam pelos princípios e concepções da comunidade; quanto à classificação, existem quatro tipos de escola diferenciada (A-D), de acordo com o nº de alunos. As escolas Tapeba estão todas entre os tipos C e D, respectivamente, com nº de até 299 e 100 alunos.

As escolas diferenciadas para serem instituídas devem passar por um ato de criação, sendo este uma responsabilidade do poder público estadual ou municipal a partir da

solicitação da comunidade indígena; em seguida, de acordo com o parecer do Conselho de Educação do Ceará, devem ser credenciadas de acordo com a observância de alguns critérios: localização em terra indígena; ter um projeto político pedagógico; ter um regimento escolar; ter a descrição da organização social e gestão escolar próprios.

No caso das escolas Tapeba, um fato merece destaque: todas as escolas foram instituídas a partir de seu ato de criação, mas nenhuma delas tem seu credenciamento reconhecido pelo CEC. A gestão escolar deve ser feita democraticamente com a participação da comunidade indígena, devendo o gestor responsável ser professor indígena e ter formação específica.

Quanto à formação dos professores, esta deve ser específica, diferenciada e orientada pelos referenciais e legislação vigente para formação de professor indígena, devendo os professores ser preferencialmente oriundos da etnia. Na comunidade Tapeba, não há registro de professores que não sejam originários desse povo.

Outra referência na legislação nacional é o Estatuto dos Povos Indígenas, projeto de lei, em tramitação no Congresso Nacional que atualiza a lei nº 6001/73 referente ao Estatuto do Índio. Dentre outras questões, reforça a criação de um Sistema Nacional de Educação Escolar Indígena, que comporá o Sistema Federal de Ensino da União, garantindo aos indígenas o respeito aos processos educativos e de transmissão de conhecimentos próprios das comunidades indígenas, como o acesso a todas as formas de conhecimento oriundas da sociedade nacional, assegurando-lhes a participação na sociedade nacional em igualdade de condições, como povos etnicamente diferenciados.

Recentemente, o documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena, realizada em Luziânia (GO), em novembro de 2009, passou a compor os marcos legais para a educação indígena no Brasil. A Conferência foi promovida pelo MEC em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e FUNAI. O evento reuniu lideranças indígenas, professores, estudantes, pais, entidades vinculadas à educação e sociedade civil com o objetivo de aperfeiçoar as bases da política de educação escolar indígena. A Conferência é um marco histórico no processo de conquistas do movimento indígena brasileiro.

Dentre os encaminhamentos definidos na Conferência estão os seguintes: em relação à organização e gestão da educação escolar indígena no Brasil, foi proposto a Criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todas as etapas de efetivação da política, respeitando a situação territorial de cada povo, além de reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade; a criação de fundo específico para implementar a educação indígena – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação dos Povos Indígenas, com gestão direta dos recursos.

Há ainda a implantação de territórios etnoeducacionais, que consiste na composição de um “conselho” formado por representação de cada povo do território, que visa discutir, dentre outras questões, sobre formação de professores, gestão de recursos financeiros, controle social, modalidade de ensino nas aldeias.

Em relação às diretrizes para a educação escolar indígena, destaca-se o aspecto da autonomia dos povos indígenas em relação ao Projeto Político Pedagógico das escolas, valorizando os saberes tradicionais e integrado aos projetos societários dos povos indígenas. O MEC, as secretarias de educação, universidades, organizações governamentais e não-governamentais deverão assessorar as escolas indígenas, dando suporte ao seu funcionamento.

Fica também na responsabilidade do MEC a criação de um sistema de monitoramento e avaliação da educação escolar indígena, com a participação dos professores indígenas e adequado ao Projeto Político Pedagógico das escolas. A participação indígena também deverá ser garantida na discussão, monitoramento e avaliação das políticas, planos, programas, projetos e ações nas diferentes instâncias de formulação e execução da educação escolar indígena.

Em relação às modalidades de ensino, merecem destaque as propostas referentes à educação superior que deverão ser estimuladas através da criação de cursos específicos e diferenciados, além de programas de pesquisa e extensão para professores e estudantes indígenas. Deverão ainda ser criadas, através de incentivo do MEC, bolsas de pesquisa, extensão e monitoria pelas agências financiadoras (CAPES e CNPq). Por fim, nas disposições gerais, destaca-se a proposta de criação de concurso público específico e diferenciado para professores indígenas e quadro administrativo, por povo indígena, e a garantia de assento para

representantes indígenas nos conselhos de fiscalização e acompanhamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e Conselho de Alimentação Escolar para acompanhamento da aplicação de recursos financeiros.

Ao longo dos documentos legais que legitimam a educação escolar indígena no Brasil e no Ceará, fica clara uma evolução da política que parte do reconhecimento da especificidade da educação indígena, passando por uma necessidade de formação inicial e continuada de professores e gestores indígenas, até a legitimação da participação efetiva em instâncias de decisão dos rumos dessa política, no que diz respeito à execução de programas e ações e à gestão de recursos destinados à educação indígena.

2.4 Alguns Questionamentos Postos à Educação Escolar Indígena

Até agora apresentamos o histórico e marcos legais que fundamentam e legitimam a execução da política de educação escolar no nosso país. São leis, artigos, resoluções e pareceres que delineiam o formato da educação indígena. Neste tópico, apresentaremos algumas questões levantadas por alguns teóricos da educação indígena a respeito da forma como essa política se efetiva. Essas questões subsidiam uma reflexão do que ainda deve evoluir em termos de implementação dessa política.

A primeira questão colocada é tratada por Ladeira (2004), que aponta o fato da política de educação escolar indígena estar regulamentada por um órgão federal, no caso o MEC, enquanto sua execução está a cargo das secretarias estaduais ou municipais de educação. Isso gera, segundo a autora, um caráter de fragmentação da política pelas secretarias. Ladeira afirma que há um distanciamento entre a esfera normativa e a executiva, onde os estados têm uma “liberdade” para interpretar e adaptar, ao contexto local, as normas federais. A autora aponta como alternativa a criação de um Sistema Integrado de Educação Indígena para o país, já que as fronteiras políticas e territoriais dos povos indígenas não correspondem aos limites territoriais dos estados.

Outro aspecto levantado pela autora diz respeito à forma como o Estado se relaciona com as populações indígenas. Ladeira (2004) afirma que o Estado nacional deve se

preparar para se relacionar politicamente com um significativo número de povos diferentes entre si e que ocupam 12% do território nacional. Ela aponta que, até então, a “questão indígena” passa apenas pela promoção da diversidade cultural, pela inclusão social. Ela aponta, como necessidade, o reconhecimento da autonomia política desses povos e não apenas cultural (LADEIRA, 2004, p. 151).

Os últimos documentos apresentados no tópico anterior apontam para a necessidade desse reconhecimento. A palavra autonomia é bastante citada na regulamentação e nas propostas para a educação indígena.

Ainda sobre a questão da autonomia dos povos indígenas, Silva (1999) refere-se ao protagonismo e autogestão das escolas diferenciadas como desafio posto aos povos indígenas.

Cohn (2005) aponta como desafio à educação indígena o fato dela se apresentar como bilíngüe e intercultural, devendo se adaptar às especificidades de mais de duzentos povos, implicando em quase duas centenas de línguas. Da mesma forma, a interculturalidade deve se adaptar a uma multiplicidade de culturas e saberes.

O modelo contemporâneo de educação escolar indígena surge, mas ainda é um desafio por diversas razões. Ela afirma que “os índios no Brasil são uma pluralidade de etnias e culturas... e os conceitos fundadores da educação diferenciada estão em constante debate, o que faz com que sua aplicação tenha que ser resolvida caso a caso.” (COHN, 2005, p. 486).

Os desafios ora apresentados serão respondidos nos próximos capítulos.

3 O POVO TAPEBA - ETNOGÊNESE E AFIRMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE ÉTNICA

Este capítulo fará uma breve referência ao processo de etnogênese vivido pelos índios do Ceará, enfatizando o ressurgimento dos índios Tapeba e, em seguida, uma contextualização atual desse povo, descrevendo dentre outros aspectos seu processo de organização política e as conquistas decorrentes do movimento indígena estabelecido entre os Tapeba.

3.1 Contextos: o Processo de Etnogênese das Comunidades Indígenas do Ceará

Até a década de 1980 o Ceará, além de outros estados do Nordeste, como o Piauí e Rio Grande do Norte, eram tidos como os únicos estados do Brasil em que inexistiam índios. O reconhecimento dos índios do Ceará veio a acontecer a partir da atuação da equipe arquiocesana de apoio à questão indígena junto ao povo Tapeba, localizado no município de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza (BARRETO FILHO, 1994).

Ainda de acordo com Barreto Filho (1994), fontes históricas acessíveis trazem que o município de Caucaia originou-se da antiga Aldeia Nossa Senhora dos Prazeres de Caucaia, missionada pelos jesuítas entre 1741 e 1759 - e que após a expulsão dos mesmos e a consequente elevação da aldeia à categoria de Vila de Soure, ocorreu a junção de três povos aos Potiguara: Cariri, Tremembé e Jucá, que já se encontravam na região. Dessa junção de quatro povos, surgiu, historicamente, a construção da etnia Tapeba, como refere o autor:

Os Tapeba são produto de um processo histórico de individuação étnica de frações de diversas sociedades indígenas nativas reunidas na Aldeia de Nossa Senhora dos Prazeres de Caucaia – que deu origem ao município de mesmo nome, na região metropolitana de Fortaleza, Ceará. Em virtude do modo particular como se constituem e se inserem enquanto grupo distinto na sociedade regional, a discussão em torno de sua identidade indígena tem marcado a sua história recente, em particular o processo de reconhecimento oficial de seu território pelo Estado (BARRETO FILHO, 1994).

Tal afirmação traduz o processo de etnogênese do povo Tapeba que, até a década de 1980, não tinha o seu reconhecimento do governo e nem da sociedade nacional. Esse reconhecimento é processual e gradativo e se dá de diferentes formas.

Em um contexto geral, esse reconhecimento se dá a partir de processos de etnogênese dos indígenas do Nordeste. Neste sentido, Pacheco de Oliveira (1997) afirma que o fato social que vem se impondo nos últimos vinte anos aos povos indígenas do Nordeste é o processo de etnogênese, abrangendo tanto a emergência de novas identidades, como a reinvenção de etnias já reconhecidas.

Do mesmo modo, Aires (2000) afirma que vários pesquisadores têm procurado compreender como se dá a “emergência” dos índios do Nordeste num processo de articulação cultural e política. A partir da década de 1980, surge a organização das comunidades indígenas em torno de seus direitos e da articulação de símbolos representativos da indianidade.

O ressurgimento do povo Tapeba se dá nesse mesmo momento e processo, conforme fala de um dos primeiros professores Tapeba:

Naquela época, em 80 ainda, é o recomeço da luta tapeba, então sentia um pouco de medo. A questão mesmo de se assumir que a gente não se assumia por conta das opressões mesmo, que como eu falei antes, a visita dele (referência a D. Aluísio), a chegada dele fez com que a gente se agarrasse, tivesse um porto seguro, vamos dizer assim pra gente poder extravasar e dizer pronto, estamos aqui agora vamos crescer.

Ainda nesse contexto, Silva (2003) afirma que a noção de etnogênese, no caso das populações do Nordeste é fundamental, na medida em que são grupos de contato intenso e antigo com os conquistadores, e que perderam a caracterização de sinais distintivos de forma precoce.

De acordo com o Marco Referencial dos Povos Indígenas do Estado do Ceará, atualmente, existe o reconhecimento de oito etnias indígenas, assim denominadas: Kalabaça, Jenipapo-Kanindé, Kanindé de Aratuba, Potiguara, Tremembé, Pitaguary, Tabajara e Tapeba, localizados respectivamente nos municípios de Poranga, Aquiraz, Aratuba, Crateús, Trairi e Itarema, Maracanaú e Pacatuba, Viçosa do Ceará e Caucaia. (IPECE, 2006)

De acordo com dados preliminares do IBGE 2010, divulgados pela FUNASA, o número de indígenas do estado do Ceará é de 19.336 (dezenove mil, trezentos e trinta e seis), sendo a população Tapeba de 6.580 (seis mil, quinhentos e oitenta) indígenas. Essa população é correspondente aos povos indígenas Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kanindé, Pitaguari, Potiguara, Tabajara, Tapeba e Tremembé. Outras etnias são apresentadas por técnica da SEDUC: Anacé, Gavião, Tapuia Kariri, Tapuia e Tupinambá.

A seguir apresentamos dois mapas do estado do Ceará, onde estão localizadas todos os povos indígenas do Ceará. O primeiro mapa, de 1931, não faz referência ao povo Tapeba; o segundo mapa (contemporâneo) traz o povo Tapeba e demais povos que surgiram nas últimas décadas, como já dito acima, como resultado de processo de etnogênese.



Figura 2 – Mapa dos Povos Indígenas do Ceará de 1931

Fonte: Revista do Instituto Histórico do Ceará, Ano XLV (1931)



Figura 3 – Distribuição dos Povos Indígenas⁸ do Ceará Contemporâneo
 Fonte: PALITO, E. indiosne.blogspot.com

⁸ O povo Tapeba é originário do povo Potiguar, vindos do Rio Grande do Norte (AMIT)

3.2 O Povo Tapeba nos Dias de Hoje

A) Localização

O povo Tapeba habita o município de Caucaia, localizado na região metropolitana de Fortaleza, a 20 Km, em linha reta, da capital. Município criado no ano de 1759, não tem, segundo o IPECE, nenhum esclarecimento histórico de município de origem. A toponímia denomina “Aldeia Indígena”, cujo significado etmológico é *Mato Queimado* ou *Vinho Queimado*. É um município litorâneo, com uma área absoluta de 1227,90 Km, fazendo divisas com os municípios de Maranguape, Maracanaú, Fortaleza, São Gonçalo do Amarante e Pentecoste (IPECE, 2006).

É considerado um dos municípios que mais cresce no Estado, tanto em termos populacionais como em termos socioeconômicos, retratados na progressiva urbanização da cidade e da implantação de uma zona industrial no município (BARRETO FILHO, 1994).

As atividades predominantes na região são: atividade industrial têxtil, alimentícia e de beneficiamento de produtos do extrativismo vegetal (cera de carnaúba, óleo de mamona, castanha e óleo de caju); exploração e beneficiamento de produtos minerais (pedreiras, cerâmicas, fábricas de pré-moldados, brita, areia, seixo, pedras, cal, argila e barro para tijolos de alvenaria) e a pecuária leiteira e para o abate; lavoura e atividade pesqueira como atividades de subsistência, comércio varejista; e em expansão progressiva, turismo e mercado imobiliário na orla marítima (BARRETO FILHO, 1994).

Os Tapeba se inserem nesse contexto, fazendo parte das atividades produtivas do município. As atividades mais comuns são o corte da palha da carnaúba (*trabalho da palha*), coleta de crustáceos, comércio de frutas de época no que diz respeito ao aproveitamento de recursos naturais, além dos que são absorvidos no mercado formal de trabalho para trabalhar em olarias, cerâmicas e indústrias de beneficiamento de produtos alimentícios e do extrativismo e no comércio. Há ainda, os que se dedicam às atividades de comércio ambulante.

B) População

Os Tapeba somam atualmente uma população aproximada de 7.000⁹ (sete mil) indígenas, que tiveram sua origem a partir dos deslocamentos de aldeias de outras etnias: Potiguara, Cariri, Tremembé e Jucá. Cerca de 1200 famílias estão divididas em treze comunidades¹⁰ distintas e, em algumas situações distantes geograficamente. A área indígena reconhecida e ainda não demarcada corresponde a aproximadamente 5000 ha.

Algumas comunidades indígenas não se encontram dentro da área delimitada como território indígena Tapeba, como é o caso da comunidade da Jandaiguaba, onde moram 1342 (mil, trezentos e quarenta e dois) indígenas. Nestes casos, a comunidade é habitada por indígenas e não indígenas, sendo os indígenas considerados “desaldeados”; contudo, os mesmos têm acesso aos mesmos serviços e benefícios oferecidos aos outros indígenas do povo Tapeba, como assistência à saúde diferenciada e acesso às cestas básicas¹¹ distribuídas pela FUNAI.

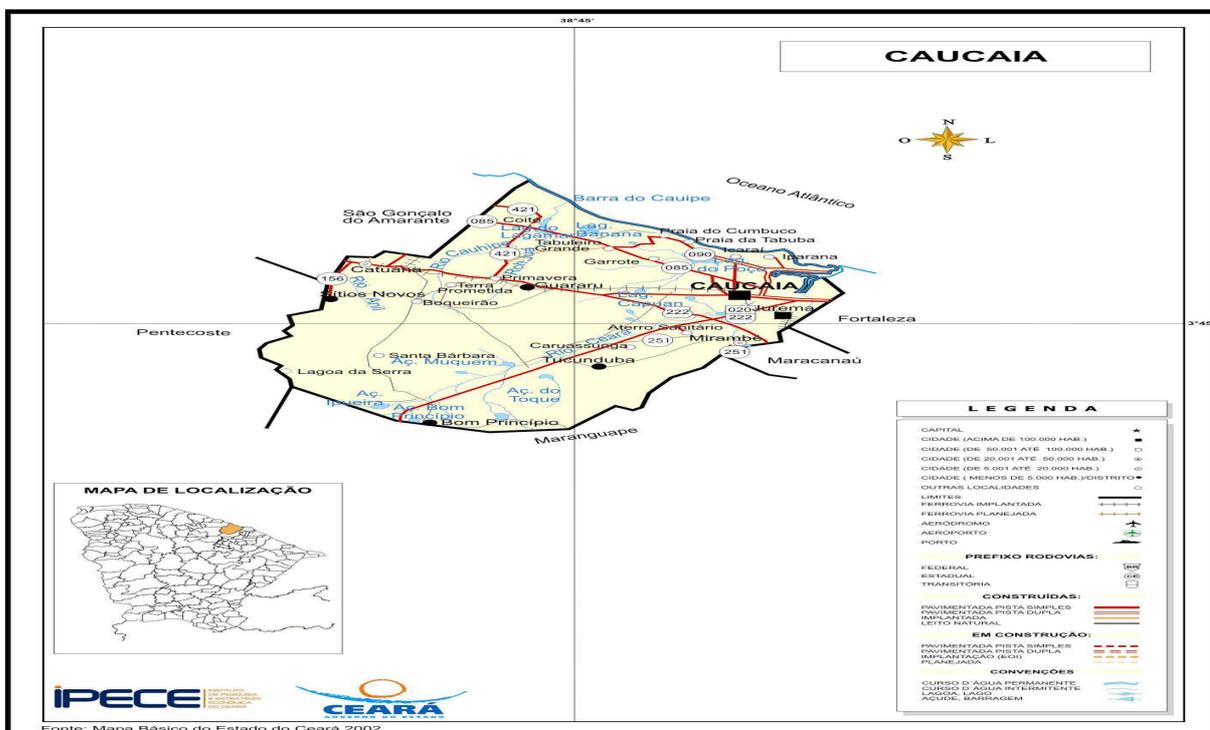


Figura 4 – Mapa do município de Caucaia

Fonte: IPECE

⁹ De acordo com cadastro da FUNASA 2010

¹⁰ Sobradinho, Ponte, Capoeira, Trilho, Capuan, Lagoa dos Tapeba II, Lagoa I, Jandaiguaba, Vila dos Cacos (Coité), Jardim do Amor, Itambé, Lameirão, Vila Nova

¹¹ Benefício ofertado às famílias consideradas de baixa renda cadastradas pela FUNAI.

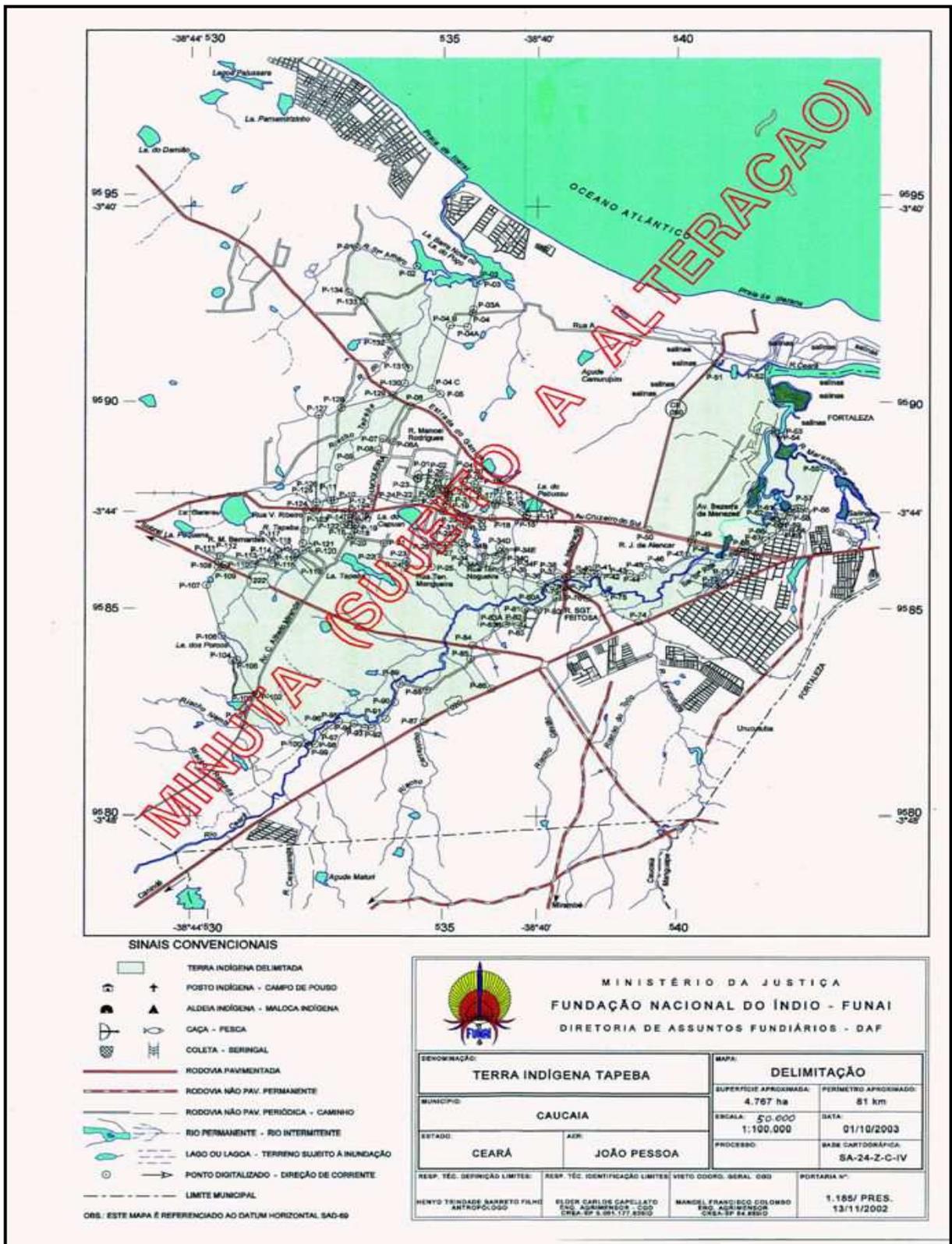


Figura 5 – Delimitação do território Tapeba
 Fonte: FUNAI

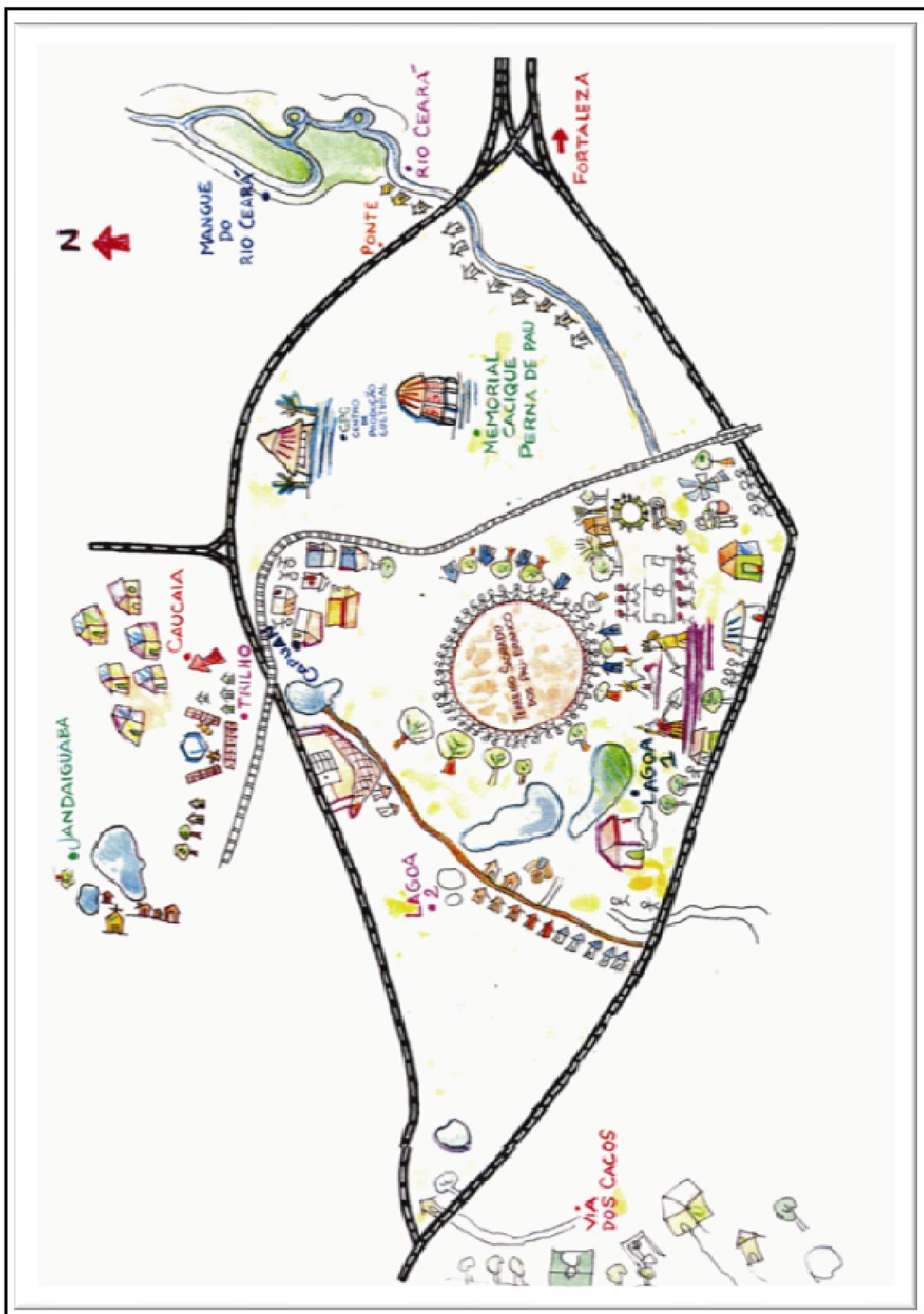


Figura 6 – Território Tapeba construído por grupo Tapeba em oficina de trabalho
 Fonte: ADELCO

PERÍODO	ALDEIA	QUANTIDADE DE PESSOAS
2010	LAGOA DOS TAPEBA II	1.105
2010	LAGOA DOS TAPEBA I	264
2010	CAPOEIRA	1.047
2010	COITÉ	134
2010	JANDAIGUABA	1.342
2010	JARDIM DO AMOR	525
2010	LAMEIRÃO – CAUCAIA	170
2010	PONTE	356
2010	SOBRADINHO	103
2010	TRILHO	1.493
2010	VILA NOVA – CAUCAIA	41
2010	TOTAL	6.580

Quadro 3 – Demonstrativo da população Tapeba distribuída por comunidades de acordo com a FUNASA 2010
Fonte: FUNASA

A diversidade do território Tapeba é percebida logo a partir das características ambientais de cada comunidade, passando pelo sentimento de pertencimento a uma comunidade e pela auto-identificação como indígena, e chegando à forma de organização político-social das mesmas.

A comunidade da Ponte está situada às margens do Rio Ceará, numa área de manguezal. Nesta localidade, a atividade predominante das famílias é a pesca de caranguejo e siri, além da venda de artesanato de sementes. Essa comunidade é “cortada” pelo BR – 222, o que dificulta o tráfego das famílias de um lado ao outro da comunidade.

Sobradinho é outra comunidade que vive de forma bastante precária e em condições adversas. Sua localização está às margens da BR -222. Ambas as comunidades supracitadas, no entanto, vivem sérios problemas sociais, encontrando-se as famílias em situação de risco - havendo a perspectiva de remoção de algumas famílias que moram às margens do rio Ceará.

Já outras comunidades se assemelham a bairros do município, como o Capuan e a Jandaiguaba, estando esta última fora da área delimitada como território Tapeba. Nelas, ruas e casa estão dispostas de forma que a comunidade se caracteriza como um bairro em zona urbana; na comunidade habitam muitas famílias não indígenas que habitam a comunidade.

Comunidades como Lagoa dos Tapeba 2, Lagoa 1, Vila dos Cacos e Lameirão, caracterizam-se por um modo de vida mais rural. Nessas comunidades estão presentes áreas

de plantio onde predominam a cultura de subsistência, lagoas, vegetação nativa, além de espaços considerados sagrados, como o Terreiro dos “Pau Branco” na comunidade Lagoa dos Tapeba, local onde acontece a Festa da Carnaúba.

C) Manifestações Culturais

O processo de etnogênese trouxe aos Tapeba o desafio permanente de afirmação identitária por meio de sua tradição cultural. As manifestações culturais cultivadas e datas comemorativas, presentes no povo Tapeba, são fruto desse processo. Muitas dessas manifestações são trabalhadas a partir das escolas diferenciadas, que cumprem o papel de fortalecer essas práticas. Algumas comunidades/aldeias têm valores culturais mais arraigados do que outras, preservando em sua rotina, principalmente as manifestações culturais da vestimenta e da dança do Toré.

O dia 3 de outubro foi instituído como o Dia do Índio Tapeba, em virtude da morte do cabo Vítor, considerado o último chefe indígena, genro do “Perna de Pau”. Atualmente, esse dia é comemorado pelos Tapeba com uma manifestação que acontece em Caucaia, com o intuito, primeiramente, de reafirmar sua existência no município e, seguidamente a essa finalidade, sensibilizar a sociedade local para as lutas por seus direitos indígenas, dentre eles, o mais importante: a demarcação de suas terras. Essa manifestação é realizada pelas lideranças indígenas e comunidade escolar, envolvendo desde os gestores de escolas até os alunos das escolas diferenciadas. Conta ainda com o apoio e participação de entidades de apoio ao movimento indígena.



Figura 7 – Dia do índio Tapeba
Fonte: Acervo ADELCO

No mesmo mês é comemorada a *Festa da Carnaúba*, festa tradicional que já está em sua XII edição, realizada no período de 18 a 20 de outubro. É uma festa organizada pela Associação dos Professores Indígenas Tapeba – APROINT, que tem como foco o culto à carnaúba¹², árvore símbolo da vida para este povo. A festa fortalece a identidade indígena através das manifestações culturais cultivadas e do encontro de todas as aldeias nesse momento festivo e sagrado. A festa acontece no “*Terreiro dos Pau Branco*”, lugar sagrado às margens da Lagoa dos Tapeba. Durante todo o período da festa, são “puxadas” várias “rodas de Toré”, que, contextualmente, pretendem fortalecer a identidade desse povo.

Concomitante a esse evento, é também realizada a Feira Cultural, onde estão presentes as competições esportivas indígenas como cabo de guerra, arremesso de lança e corrida com a tora, envolvendo crianças, jovens e adultos da comunidade indígena. A festa culmina com o desfile de jovens indígenas, onde é escolhida a índia com melhor caracterização, incluindo vestimenta, pintura corporal e performance no desfile.

¹² Dela é aproveitada a palha para confeccionar as vestimentas e artesanato, o talo também é usado para produzir peças de artesanato, já o tronco, é utilizado nas casas de taipa; além da cera, que é comercializada.



Figura 8 – Fotos Festa da Carnaúba
Fonte: Acervo ADELCO

Outra manifestação recentemente cultivada entre o povo Tapeba é a *Dança Guerreira*, que é ensinada e praticada por jovens da escola diferenciada da aldeia Trilho. Trata-se, como o próprio nome sugere é uma dança de guerra, com lanças feitas de carnaúba. Ao som de uma música cantada pelos próprios jovens, dois a dois e enfileirados, os jovens cruzam suas lanças numa dança envolvente e harmoniosa com movimentos bruscos e fortes. A dança é realizada em momentos festivos da comunidade e fora da aldeia, quando participam de eventos, também contribuindo para o fortalecimento da identidade indígena dos jovens da comunidade. Segundo a gestora da escola, existem outras comunidades que demandam os ensinamentos da dança para os jovens de suas comunidades.



Figura 9 – Fotos de Dança Guerreira
Fonte: Acervo ADELCO

As especificidades da cultura Tapeba são retratadas nessas festas tradicionais, através do artesanato¹³, culinária¹⁴, vestimenta¹⁵, pintura corporal¹⁶, os rituais¹⁷ e cânticos¹⁸.

D) Religiosidade

A religiosidade indígena se manifesta pelo culto ao Pai Tupã¹⁹, no entanto, um fenômeno contemporâneo tem tomado conta do território Tapeba, que é a presença de igrejas evangélicas e católicas, levando muitos Tapeba a terem uma prática religiosa que, a princípio, se contrapõe em alguns aspectos aos valores e práticas culturais indígenas, acarretando um choque de valores culturais de seu povo. Como exemplo dessa contraposição podemos citar o fato de alguns indígenas, professores das escolas diferenciadas que freqüentam igrejas evangélicas, terem resistência a dançar o ritual do Toré, por este não ser aceito pelas suas igrejas. Para alguns líderes, essa postura demonstra a fragilidade da identidade étnica, contribuindo para o enfraquecimento da luta indígena.

Em sua luta pelo fortalecimento identitário, o povo Tapeba procura manter alguns costumes da vida em comunidade. O casamento ou união estável é permitido entre indígenas e não indígenas, passando o cônjuge não indígena a integrar a comunidade Tapeba. Caso ocorra a separação do casal, o cônjuge não indígena deverá sair do território. Os filhos oriundos dessa união são também reconhecidos Tapeba.

Quando da morte de algum membro desse povo, há um luto coletivo das comunidades. As escolas diferenciadas não funcionam, e os líderes têm o cuidado de desmarcar qualquer evento, seja de cunho político ou comemorativo, no dia da morte do “parente”.

¹³ Matéria prima utilizada: palha e talo da carnaúba, tucum, sementes de plantas nativas, coco, barro

¹⁴ Pratos típicos: mocooró (bebida feita à base de caju, utilizada em rituais), tapioca, pixoleta, bolo de carimã.

¹⁵ Saia de tucum ou palha, picthula (espécie de soutien usado pelas mulheres), cocár, colares;

¹⁶ Pintura de traços simbólicos feita de corante natural (semente), em momentos festivos ;

¹⁷ Ritual do toré é o principal praticado pelo povo Tapeba, em momentos festivos, de agradecimento, de luta

¹⁸ Marcam as danças e rituais, geralmente todos cantam e fazem a marcação da música com pisadas fortes e o som das maracás;

¹⁹ Deus para os povos indígenas

E) Organização Política

Quanto à organização política do território Tapeba, preserva-se o regime de cacicado, sendo o Cacique o maior líder simbólico da comunidade, embora por um longo período até recentemente o papel de liderança tenha sido cumprido de forma mais perceptível pelas lideranças de cada uma das comunidades, que acumulam poder de mobilização e decisões estratégicas em relação à luta política Tapeba.

As lideranças devem ser reconhecidas e legitimadas pelos demais moradores da comunidade e, ainda, pelas demais lideranças do povo Tapeba. Para que isso se dê, é necessário um engajamento no movimento indígena nas “lutas” travadas pela garantia de direitos, além de atitudes e posturas que entrem em consonância com as demais lideranças indígenas. Até bem pouco tempo, era aceito no movimento indígena Tapeba, uma liderança não indígena, desde que se cumprissem as condições já citadas. Recentemente, essa possibilidade se extingue entre os Tapeba. Para ser liderança, deve ser Tapeba.

Uma liderança tem um poder político forte dentro da comunidade, ficando sob sua responsabilidade mobilizar as famílias que moram na aldeia, em prol de ações que venham a beneficiar a mesma - e/ou de fortalecer a luta indígena. Entre os Tapeba as lideranças se renovam. Inicialmente, compunham essa categoria os mais velhos, “os que começaram a luta”, também conhecedores da história do povo Tapeba; seguidamente alguns professores, agentes de saúde e saneamento passaram a compor essa categoria, pelo fato do engajamento no movimento, conhecimento da comunidade e poder de articulação. Por último, identificamos o surgimento de lideranças entre a juventude Tapeba. São jovens que acompanham o movimento, têm engajamento e identidades fortalecidas, fazendo parte delas jovens lideranças do povo Tapeba.

Há ainda que se mencionar como se dá esse processo de mudanças entre lideranças antigas e surgimento de jovens lideranças. Embora haja um discurso de que é preciso dar oportunidade às novas lideranças, às lideranças jovens, isto não é algo que acontece natural e uniformemente dentro das comunidades. Para algumas lideranças antigas, *os mais jovens não podem querer ocupar o lugar dos mais velhos*, porque segundo eles, *agora é que estão chegando na luta*. Percebe-se que há um sentimento de ameaça a sua

função e seu poder na comunidade. Entre os mais jovens, há uma queixa de não se sentirem reconhecidos pelo seu engajamento, sua atuação e contribuição na luta indígena.

As lideranças mais antigas e as mais jovens têm um grande desafio de mobilizar e envolver mais pessoas do povo Tapeba, na luta indígena. Nas palavras de uma liderança jovem, atualmente, *“uma pequena minoria ‘leva o movimento nas costas, a grande maioria quer os seus direitos garantidos”*.

COMUNIDADE/ ALDEIA	LIDERANÇA (S)	PAPEL QUE OCUPAM
Ponte	D. Raimundinha	Liderança das mais antigas, conhecedora da história do povo Tapeba, seus mitos e lendas.
	D. Mocinha	Ex esposa do Cacique, ocupando lugar de liderança
	Sérgio	Uma nova liderança que desponta na comunidade, filho do cacique
Trilho	Beth	Profa. da Escola diferenciada(uma das primeiras pessoas que deu início à atividade de ensino na comunidade – escola improvisada.
	Iolanda	Diretora da escola diferenciada
Sobradinho	Cacique Alberto	Uma das mais antigas lideranças, que passou a morar nessa comunidade.
	Leiliane	Jovem liderança que assumiu a responsabilidade num período que não havia gestor da escola e que saiu a antiga liderança.
Lagoa I	D. Lúcia	Liderança antiga, muito engajada no movimento indígena.
	Iracema	Agente de saúde, conhece todos os moradores da comunidade e tem participação ativa na vida comunitária.
Lagoa dos Tapeba II	Dourado Tapeba	Liderança antiga, membro da coordenação da APOINME; coordenador da coordenação de assuntos indígenas – PMC.
	D. Raimunda	Liderança antiga; é uma pajé (curandeira) na comunidade; conhecedoras de mitos e lendas da comunidade.
	Weibe Tapeba	Jovem liderança, filho de Dourado; já foi diretor de E.D., atualmente compõe quadro técnico da FUNAI local, no setor da educação.
Jardim do Amor	Gabriel Tapeba	Jovem liderança, atual presidente da ACITA.
Vila dos Cacos (Coité)	Sebastião Caco	Antiga liderança.
	Marciane Tapeba	Jovem liderança que compõe a diretoria da AJIT.
Jandaiguaba	D. Isabel	Antiga liderança, conhecedora da história e cultura local.
	D. Xandu	Liderança
	Sônia	Agente de saúde, poder de mobilização da comunidade, já foi membro da diretoria da ACITA.

COMUNIDADE/ ALDEIA	LIDERANÇA (S)	PAPEL QUE OCUPAM
Capuan	Adelson	Diretor da E.D., já foi membro da diretoria da ACITA.
	Raimunda Couto	Atual liderança, legitimada pela ACITA.
Lameirão	Severino	Liderança antiga na comunidade.

Quadro 4 – Representativo das lideranças indígenas Tapeba e suas respectivas comunidades
Fonte: Elaboração da autora

Politicamente, as comunidades se reúnem em separado, de acordo com um calendário mensal, e ainda em momentos chamados de “*reunião de rodízio*”, onde lideranças de outras comunidades se fazem presentes na reunião da comunidade escolhida para sediar o encontro.

Em termos de organização política mais formal, os Tapeba estão organizados através da Associação das Comunidades dos índios Tapeba - ACITA, entidade que se propõe a integrar todos os interesses das comunidades indígenas - seja referente à saúde, à educação, à demarcação das terras ou outras demandas que envolvam o movimento indígena. Trata-se da organização formal mais antiga do território Tapeba.

Ainda dentro do território aparece, no âmbito da educação, a Associação dos Professores Indígenas Tapeba – APROINT, que tem como foco as questões relacionadas à educação escolar indígena. A APROINT, assim como a ACITA, é uma das duas únicas instâncias formais da comunidade Tapeba, constituindo, assim, como personalidade jurídica. Em termos de organização dos professores, o povo Tapeba também participa, por meio de representantes de seus professores, da Organização dos Professores Indígenas do Ceará – OPRINCE.

Mais recentemente, surgiram novas instâncias organizadas dentro do território: a Associação dos Jovens Indígenas Tapeba – AJIT, que trata dos interesses da juventude Tapeba, que contribui para fortalecer o surgimento de novas lideranças dentro do movimento indígena Tapeba; a AMITA – Associação de Mulheres Indígenas Tapeba, que surge com o intuito de fortalecer os grupos de mulheres do território; e Associação indígena Tapeba de Cultura e Esporte – AINTACE, responsável por articular e fortalecer as atividades esportivas e culturais que ocorram dentro e fora do território Tapeba.

O povo Tapeba realizou sua primeira Assembléia local em 2010 – Assembléia do Povo Tapeba a fim de discutir problemas específicos de sua realidade. A assembléia realizou-se na escola do Trilho, durante dois dias, com representantes de todas as comunidades indígenas, escolhidos entre lideranças, professores, agentes de saúde - e ainda, com a presença de representantes do poder público, a fim de garantir a discussão e encaminhamentos de algumas demandas do povo Tapeba e de parceiros do movimento indígena.

Saindo da instância territorial local, os Tapeba, através da representação de uma liderança, compõem juntamente com outros membros, a coordenação da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo – APOINME. A Associação reúne sessenta e quatro povos (64) dos respectivos estados e atua em questões referentes à identificação, demarcação, homologação e desintrusão das terras indígenas, à educação diferenciada, à saúde, à assistência técnica e extensão rural, além atuar de questões referentes a atividades econômicas que garantam a preservação ambiental e sobrevivência física e cultural dos indígenas.

Em nível estadual, os povos indígenas do Ceará estão organizados e reunidos através da Coordenação dos Povos Indígena do Ceará – COPICE, fundada em 2002, tendo até recentemente, em sua coordenação geral, membro da comunidade Tapeba. A COPICE articula e reúne os povos indígenas, realizando a cada dois anos a Assembléia dos Povos Indígenas do Ceará, evento que mobiliza representantes de todos os povos do Ceará, através da representação de lideranças, jovens, professores, agentes de saúde, saneamento, contando com o apoio de entidades parceiras do movimento indígena. O evento é marcado estrategicamente pela presença de representantes de órgãos governamentais, a fim de abrir a discussão sobre demandas e políticas públicas que venham garantir os direitos dos indígenas, seja na área da saúde, da educação e, mais fortemente, na questão da demarcação de terras.

Organização	Ano de criação	Situação	Interna/ Externa
ACITA – Associação das Comunidades dos Índios Tapeba	1982	Funcionamento regular, com personalidade jurídica instituída	Interna
APROINT – Associação dos professores indígenas Tapeba	2002	Funcionamento regular, com personalidade jurídica instituída	Interna
AMITA – Associação das Mulheres Indígenas Tapeba	2010	Funcionamento regular, sem personalidade jurídica instituída	Interna
AJIT – Articulação dos Jovens Indígenas Tapeba	2009	Funcionamento regular, sem personalidade jurídica instituída	Interna
AINTACE – Associação Indígena Tapeba de Esporte e Cultura		Não funciona regularmente, sem personalidade jurídica instituída	Interna

Organização	Ano de criação	Situação	Interna/ Externa
Conselho de Saúde Local		Conselho instituído com função de controle social	Interna
APOINME		Funcionamento regular, com personalidade jurídica	Externa
COPICE – Coordenação dos Povos Indígenas do Ceará	2003	Funcionamento regular, com personalidade jurídica	Externa
OPRINCE – Organização dos Professores Indígenas do Ceará		Funcionamento regular, com personalidade jurídica	Externa

Quadro 5 – Demonstrativo das organizações indígenas das quais os Tapeba fazem parte

Fonte: Elaboração da autora

Além de suas organizações próprias, e das instâncias das quais participam, o povo Tapeba mantém parcerias com entidades indigenistas que contribuem direta ou indiretamente, através da execução de projetos e ações, para o fortalecimento do movimento indígena e, conseqüentemente, para a conquista de seus direitos.

F) Entidades Parceiras

Citamos duas entidades que atuam diretamente junto ao povo Tapeba: Associação para Desenvolvimento Local Coproduzido – ADELCO e o Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos – CDPDH, vinculadas à Arquidiocese de Fortaleza, com uma atuação ampliada junto a outras etnias do Ceará.

A ADELCO, a partir de sua atuação nas áreas de habitabilidade, economia popular e participação e organização política, desenvolve, há nove anos, programas e ações no território Tapeba com o apoio de agência de cooperação internacional (*Fundation Abbé Pierre*), ministérios federais (Ministério do Desenvolvimento Agrário e Ministério do Turismo) e a Petrobrás. Ao longo desse período, as ações potencializaram a comunidade Tapeba através da construção e reformas de moradias, fortalecimento de lideranças e organização comunitária e desenvolvimento de iniciativas de geração de renda na comunidade. Todas as ações desenvolvidas visam, segundo a própria missão da ONG, em seus próprios termos, contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos indígenas daquele território.

Uma das principais construções foi a do Centro de Produção Cultural Tapeba, considerado para a sociedade não indígena uma referência, da presença de indígenas no município de Caucaia. A concepção do Centro é a de mobilizar artesãos, estudantes,

professores, lideranças indígenas em torno das questões culturais como o artesanato, dança (ritual Toré), a culinária indígena, a medicina tradicional.

Especificamente, nas comunidades Tapeba foram construídos, através da parceria entre ADELCO e ACITA, vários equipamentos que serviram ao coletivo, como a construção de estruturas que funcionaram durante certo tempo como escolas, enquanto não tinham apoio do Estado para financiar estruturas físicas. Isso foi o que ocorreu na Vila dos Cacos, Sobradinho, Capoeira e Trilho. Hoje, com a construção das escolas pela SEDUC nestes locais, os equipamentos construídos anteriormente pela ADELCO ganharam outras destinações. Na comunidade da Lagoa 1, o equipamento coletivo construído foi um Galpão, utilizado para as reuniões da comunidade.

No que se refere à habitação e geração de renda, cerca de 400 (quatrocentas famílias) foram beneficiadas pelo programa até 2010, através de construção e/ ou reformas de suas moradias e desenvolvimento de pequenas iniciativas de negócios na área de produção, comercialização ou serviços. Vale ressaltar que as ações desenvolvidas no território contribuíram para uma mudança no contexto local das comunidades e para a afirmação do território indígena.

Em 2007, foi executado o primeiro projeto aprovado junto ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA por meio de edital específico dirigido às populações indígenas. Desde 2009 está em andamento a execução de um segundo projeto junto ao mesmo Ministério. Ambos os projetos são de Assistência Técnica e Extensão Rural em áreas indígenas, que visa o desenvolvimento das comunidades indígenas, oportunizando atividades que possibilitem a geração de renda, além do fortalecimento cultural e de capacidade de elaboração e gestão de projetos.

Ações recentes nas áreas Ambiental e de Economia Solidária estão sendo desenvolvidas na perspectiva de ampliação de atuação a partir da utilização de novas tecnologias sociais e novas práticas coletivas, visando a melhoria das condições de habitabilidade do povo Tapeba.

O CDPDH atua junto aos povos indígenas Tapeba, Pitaguary e Jenipapo Kanindé, principalmente no âmbito da assessoria jurídica os processos de demarcação de terras indígenas, além de desenvolver ações que visam o fortalecimento comunitário.

O povo Tapeba, em anos recentes, vem desenvolvendo iniciativas de projetos próprios através da execução direta da ACITA. Trata-se de projetos apoiados pelo Ministério do Meio Ambiente e pelo Programa da Carteira Indígena, que apóiam o desenvolvimento de iniciativas comunitárias indígenas que promovam o desenvolvimento sustentável, a gestão ambiental das terras e a segurança alimentar e nutricional dessas populações.

No território Tapeba, algumas iniciativas foram deflagradas, como uma padaria comunitária na Jandaiguaba, apoio a projeto de horta comunitária, um galpão de produção de artesanato no Sobradinho, outro na comunidade do Trilho, além da criação de animais (granja e abatedouro) na comunidade Jardim do Amor.

G) Políticas Públicas no Território Tapeba

No que diz respeito, especificamente, à relação com o Estado e a conseqüente conquista de direitos, as mais significativas aconteceram nas áreas da saúde e educação. Recentemente, os povos indígenas conquistaram a criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI, criada para coordenar e executar o Subsistema de atenção à saúde indígena, antes sob a responsabilidade da FUNASA. Essa conquista atende à demanda dos indígenas de atendimento à saúde específico a essas populações.

Com a criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena, os Distritos Especiais de Saúde Indígena - DSEI têm comunicação direta com o Ministério da Saúde. A atuação da SESAI junto aos Distritos Especiais de Saúde Indígena - DSEIs vão no sentido de promover a saúde das populações indígenas, em consonância com o Sistema Único de Saúde - SUS.

A instância responsável por acompanhar a execução da política de saúde indígena é o Conselho Distrital de Saúde Indígena, no qual o povo Tapeba participa com sete (7)²⁰ representantes, sendo os demais componentes representantes de outros povos do Ceará. Além

²⁰ Maior número de vagas ocupadas por uma etnia na composição do Conselho

do Conselho distrital, surgiu recentemente uma instância que cumpre o papel de controle social – Conselho Local de Saúde, formado por agentes de saúde, agentes de saneamento, lideranças, jovens e professores. Além das instâncias de representação, participação e decisão, existem atualmente no território Tapeba, quatro postos de saúde, são os chamados Centros de Saúde dos índios Tapeba²¹, além de um quadro técnico²² recém-ampliado de 15 agentes de saúde e 5 agentes indígenas de saneamento (AISAN), responsáveis por acompanhar a saúde indígena no território Tapeba.

No campo da demarcação de terras, aspecto fundamental no processo de afirmação da identidade tapeba, o processo ainda está em tramitação. O povo Tapeba, assim como a maioria dos povos indígenas do Ceará não obteve a demarcação de suas terras, sendo essa sua principal bandeira de luta.

O processo de demarcação²³ da terra indígena Tapeba passou por três reformulações em virtude de ter sido anulado pelo STJ – Superior Tribunal de Justiça.

Em 19 de abril de 2006, de acordo com Diário Oficial da União - DOU, a FUNAI acolheu o relatório de identificação do GT, coordenado por Henio Trindade Barreto Filho. Posteriormente, o estudo foi contestado pela Prefeitura Municipal de Caucaia, que reclamou junto ao Tribunal de Justiça não ter sido parte do processo. Um novo estudo foi recentemente concluído e está em fase de elaboração do relatório final. Neste recente estudo foram revistas áreas onde há comunidades indígenas habitando, mas foram desconsideradas no estudo anterior. Ainda, como esse estudo, há possibilidade de haver contestações, mas há a expectativa, por parte do povo Tapeba e de entidades sensíveis a causa indígena, de que a sentença será favorável a eles, dando a posse da terra aos indígenas, ainda esse ano de 2011.

Como ato político do movimento Tapeba, em relação ao território, temos o registro das “retomadas”, processo geralmente marcado por conflitos com os “posseiros” de terras, envolvendo outros atores, como Ministério Público, FUNAI e até poder policial, quando os conflitos se agravam.

²¹ Os CESITs estão localizados nas comunidades da Ponte, Capoeira, Trilho e Lagoa 2

²² O quadro é formado por indígenas Tapeba que são contratados pelo DSEI

²³ O processo de demarcação de terras é marcado por algumas etapas até sua homologação. Estudos antropológicos, seguidos da aprovação da FUNAI, fase de contestações, delimitação, demarcação física, homologação e registro são todas as etapas pelas quais uma TI deve passar até ser legalmente considerada indígena.

No que diz respeito à conquista de espaços, para além das instâncias de representação local e comunitária, foi criada a Coordenadoria de Assuntos Indígenas, vinculada diretamente ao Gabinete da Prefeitura Municipal de Caucaia. Dois representantes Tapeba compõem o quadro da coordenadoria, que tem como objetivo mediar as demandas do povo indígena com a Prefeitura do município.

No contexto deste processo contemporâneo de etnogênese, acima delineado, o surgimento da escola diferenciada – temática central deste trabalho – é fruto de um processo de conhecimento das lideranças do papel que a escola tem para a sociedade indígena na luta pelos seus direitos. Como se verá, para os indígenas Tapeba, a escola diferenciada passa a ter importância a partir de um componente político, de afirmação de uma identidade étnica e luta territorial, no contexto da relação dos Tapeba com a sociedade nacional, à garantia de seus direitos sociais e às estratégias políticas de seus líderes em garantir a homogeneidade cultural através da disseminação e inculcação das “tradições inventadas” (AIRES, 2000).

No próximo capítulo, realizaremos uma avaliação da política de educação escolar indígena no território Tapeba, explicitando conquistas, entraves e desafio ainda postos por esta política.

4 AVALIANDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TAPEBA

Neste capítulo, faremos uma avaliação sobre o processo de implementação da política de educação escolar indígena no território Tapeba a partir do material obtido nas entrevistas realizadas com lideranças e diretores/ coordenadores das escolas Tapeba e de gestores da política no âmbito estadual, além da observação de campo. Realizaremos também uma análise desta política a partir de pressupostos teóricos que contemplam as categorias orientadoras desta pesquisa – Identidade e Territorialidade, especificamente, e Cidadania e Movimentos Sociais no âmbito mais geral, considerando o contexto de etnogênese no qual está inserido o povo Tapeba, assim como os demais povos do Ceará e do Nordeste.

O capítulo foi estruturado da seguinte forma: inicialmente, como proposta avaliativa, realizamos um relato histórico do surgimento das escolas Tapeba até a chegada do Estado formalizando o seu apoio; em seguida uma descrição das escolas Tapeba e suas respectivas comunidades, tal como se apresentam no momento de nossa pesquisa. Um terceiro tópico avalia o funcionamento das escolas diferenciadas Tapeba, sinalizando nesta dinâmica, pontos de tensão na execução da política referida no território e, por fim, um último tópico analisa a política de educação diferenciada construída, verificando elementos de tensão entre Estado e povo Tapeba no tocante à execução dessa política.

4.1 Traçando a Trajetória de Origem da Política da Educação Diferenciada Tapeba

O surgimento das escolas diferenciadas no território Tapeba se deu na década de 1990, a partir de uma iniciativa de alguns moradores e lideranças que passaram a reunir grupos de crianças nas comunidades e desenvolver atividade de ensino. Inicialmente as escolas eram improvisadas em alguns locais das comunidades em que lideranças indígenas começaram a reunir grupos de crianças para a atividade de ensino. Isso aconteceu nos anos 90, mais precisamente em 1993. A principal motivação para essa iniciativa partiu do processo de discriminação a que muitas crianças da comunidade Tapeba eram submetidas. As crianças Tapeba, segundo os líderes, passavam por constrangimentos pelo fato de estudarem em escolas “de branco”.

Outro aspecto motivador alegado por alguns gestores de escolas diferenciadas foi a distância que as crianças das comunidades Tapeba tinham que percorrer para ter acesso às escolas não indígenas existentes em Caucaia. Muitas crianças ficavam sem estudar, ou passavam a freqüentar a escola, tardiamente.

Não havia, inicialmente, nenhum apoio formal para as escolas. Elas funcionavam na informalidade, embaixo de mangueiras, cajueiros e coqueiros, sem quase nenhuma estrutura, a depender da colaboração da comunidade e de parceiros que se solidarizavam com a causa. Não havia material didático e nem de apoio às atividades de ensino dos professores por parte do poder público. Estes trabalhavam voluntariamente. Podemos ilustrar a precariedade das escolas na fala de uma diretora Tapeba:

Eu comecei a trabalhar debaixo do cajueiro, aí tinha a época da folhagem..., quando o cajueiro tava desfolhando eu ia pra debaixo do pé de tamarindo, quando era no inverno saia todo mundo correndo pra casa , senão molhava as folhinhas de papel que , na época, eram folhas de computador que a gente usava o outro lado, minha mãe costurava na máquina pra fazer os caderninhos, muitas vezes a gente cortava o lápis em três pedaços pra dar pras crianças... ; naquela época era muito difícil, não existia escola diferenciada e a gente precisava fazer alguma coisa pra que começasse a mudar porque a gente já tava vendo as discriminações que nossos parentes estavam sofrendo nas escolas... (DIRETORA DA ESCOLA DIFERENCIADA LAGOA DOS TAPEBA)

As primeiras iniciativas de atividade escolar ocorreram nas comunidades da Lagoa 2 e do Trilho. No início, o número de crianças, que passaram a estudar nas escolas improvisadas das comunidades Tapeba, era pequeno, aproximadamente trinta. Aos poucos esse número foi aumentando, fato este que se deveu, segundo os responsáveis pelas escolas, a uma credibilidade que ia sendo conquistada dentro das próprias comunidades de que aquelas escolas informais iriam “dar certo”.

O apoio ao funcionamento das “escolas” aconteceu informalmente por parte de algumas pessoas que, individualmente, ajudavam com doações de material de apoio (cadernos, lápis, dentre outros). O funcionamento dessas escolas era muito precário.

As experiências educacionais dessas primeiras comunidades foram se expandindo para as demais. Gradativamente, a iniciativa das escolas diferenciadas foi se efetivando em cada uma das comunidades Tapeba.

Em 1996 aconteceu a primeira visita da SEDUC à comunidade, quando foi realizado um censo das crianças da comunidade e, a partir daí, em 1997, aconteceram as primeiras ações de financiamento da SEDUC às escolas indígenas; em 1999, ocorreu a primeira iniciativa referente à formação de professores e, somente em 2001, surgiu a primeira turma de magistério indígena. De lá pra cá, vem se constituindo a efetivação de outras ações referentes à política de educação escolar indígena.

Ressaltamos, neste breve histórico, a oficialização de vinte e duas escolas no Ceará, através do decreto nº 25970/ 2000, por meio da equipe técnica da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico Pedagógico da SEDUC. Em 2003 saiu a resolução nº 382, do Conselho Estadual de Educação, que regulamenta o funcionamento das escolas diferenciadas no Ceará.

Nem sempre o diálogo estabelecido com o poder público se deu via Estado, através da SEDUC. Algumas escolas, hoje estabelecidas no território, tiveram apoio do município de Caucaia para serem implementadas e saírem da condição do improvisado. Isso ocorreu com as escolas *Conrado Teixeira*, na Lagoa 2; *Maria Silva Nascimento*, no Lameirão e *Abá Tapeba*, na comunidade da Jandaiguaba. Tal fato deu-se a partir da iniciativa de líderes Tapeba, que buscaram apoio para o funcionamento das escolas de suas respectivas comunidades junto ao poder público municipal de Caucaia.

Para os indígenas Tapeba, as escolas diferenciadas surgem, num primeiro momento, para suprir uma necessidade de ensino de crianças das comunidades Tapeba e, posteriormente, assumem a missão de fortalecer a cultura, reafirmar a identidade étnica, constituindo um instrumento político na luta pela defesa dos direitos indígenas, principalmente o direito à terra, principal bandeira de luta levantada pelos povos indígenas. É o que revela a fala de um coordenador de escola diferenciada, um dos primeiros professores Tapeba.

A educação escolar indígena é voltada pro povo indígena, por isso se diz diferenciada, é onde a gente revitaliza a cultura dentro da escola, a gente estuda os direitos garantidos na constituição a favor das tribos indígenas a nosso favor, calendário específico, festas tradicionais, então, por conta de tudo isso, que se diz diferenciada.

O poder estadual é a instância governamental que, formalmente assume a educação diferenciada no Ceará, sendo responsável pelo financiamento da estrutura física e de pessoal, fornecimento de material didático, merenda escolar, além da formação de professores, que inclui o magistério indígena e a formação continuada, envolvendo a educação infantil e fundamental.

À medida que a educação diferenciada foi acontecendo no território, na esfera estatal, a política também foi tomando forma, acarretando mudanças na estrutura da Secretaria, a fim de dar conta, forma gradativa e efetivamente, da implementação da política.

Vale salientar que, na percepção dos Tapeba, o surgimento da educação diferenciada se deu a partir da pressão dos indígenas junto ao poder público do estado. Sem essa pressão não se teria dado o processo de implementação da educação escolar indígena no território Tapeba.

Essa percepção é identificada na fala da liderança: “a educação não chegaria se não houvesse movimento... nem escola diferenciada,... há limitações do governo de conceber a educação diferenciada” (LIDERANÇA LAGOA DOS TAPEBA).

Esse processo não aconteceu de forma pacífica em todos os seus momentos. Sempre que se viam lesados, o povo Tapeba sabia se mobilizar para garantir seus direitos. Podemos identificar isso na fala de um coordenador Tapeba:

Eu lembro que tudo que a gente reivindicou, tudo que a gente buscou fomos atendidos, não lembro de nenhum momento que tenhamos recebido um não como resposta e ter ficado...até mesmo porque assim, se a gente receber, a gente também não deixa barato né, a gente conhece os direitos e vai atrás até a gente conseguir. (COORDENADOR DA ESCOLA DIFERENCIADA DA LAGOA 1)

A incorporação da educação escolar Tapeba por parte do Estado tem implicações diversas. De um lado, ocorre a formalização do apoio do poder público ao funcionamento das escolas que, até então funcionavam precariamente “embaixo das árvores”; de outro, isso implica, como se verá, em constantes negociações presentes na relação entre o Estado e povo indígena, a fim de fazer valer as diretrizes da política nacional para os povos indígenas e ao mesmo tempo compreender e respeitar os processos políticos específicos e o contexto local do povo Tapeba.

4.2 Conhecendo as Escolas Diferenciadas no Território Tapeba

O princípio básico da escola diferenciada é que seja comunitária, portanto, para que possamos conhecer as escolas diferenciadas Tapeba, é imprescindível que façamos um breve relato descritivo das comunidades correspondentes a cada escola Tapeba onde cada uma delas se insere.

As escolas diferenciadas Tapeba²⁴ até pouco tempo atrás somavam um total de onze escolas, sendo oito²⁵ (8) estaduais e três (3) municipais; recentemente, esse número aumentou pra doze, porque mais uma escola estadual foi efetivada, com o apoio da SEDUC. Essa divisão entre escolas estaduais e municipais está diretamente relacionada ao financiamento da estrutura para funcionamento das mesmas. No caso das escolas vinculadas à SEDUC, todas as despesas são custeadas pelo Estado, incluindo material didático, pagamento de pessoal e tudo que envolva estrutura e equipamentos que garantam o funcionamento das escolas. Neste caso, o município se responsabiliza pelo pagamento do pessoal de apoio, como vigias, merendeiras ou serviços gerais (zeladores).

Nas escolas municipalizadas, o processo é o inverso. A prefeitura assume todos os custos, exceto o pagamento dos professores, que, assim como os demais professores, recebem o pagamento pela SEDUC. Esse formato, em tese, traduz o regime de colaboração entre estado e município a fim de garantir a execução da política de educação escolar indígena.

O Estado é responsável pela formação de professores no nível básico e continuada e ainda, assume a remuneração dos mesmos, incluindo professores das escolas municipalizadas. A SEDUC hoje é responsável pelo Magistério Indígena, formação específica

²⁴ As escolas estaduais são as seguintes: EDEFM Índios Tapeba da Lagoa dos Tapeba 2; EDEFM do Trilho; EDEFM Amélia Domingos, do Jardim do Amor; EDEFM Narciso Ferreira Matos, da Lagoa 1; EDEFM Marcelino Alves Teixeira, da comunidade do Sobradinho; EDEFM Tapeba Capoeira; EDEFM Tapeba Capuan; EDEFM Vila dos Cacos, na comunidade de Coité; as três municipais são Abá Tapeba, na comunidade da Jandaiguaba, com dois anexos E.D.E.I.E.F. Vovô Batista e N.E.D.I. Abá Tapeba; Conrado Teixeira, também na Lagoa 2 com três anexos: na comunidade do Trilho, na comunidade de Jenipabu e na comunidade Lagoa das Bestas; e a Escola diferenciada do Lameirão.

²⁵ Recentemente (2011), mais uma escola, na comunidade da Ponte, teve suas atividades regularizadas com funcionamento de séries iniciais, a partir de um levantamento prévio da demanda de crianças da comunidade sem escola. A escola já existia em seu ato de criação mais não funcionava de fato.

para professores indígenas com o intuito de qualificá-los para o ensino diferenciado das populações indígenas.

Em termos de estrutura física das escolas, percebemos uma notória diferença entre os equipamentos. A SEDUC, através de recursos do FNDE²⁶, construiu recentemente seis novas escolas nas comunidades Tapeba. Até então, as mesmas funcionavam em prédios improvisados, cedidos pela própria comunidade, em condições não apropriadas para atividades de ensino e acolhimento de crianças. Essa realidade ainda prevalece nas escolas financiadas pelo município, que funcionam em prédios adaptados para salas de aula, alugados pela prefeitura de Caucaia ou cedidos pela comunidade. Passo à descrição de cada uma das escolas Tapeba:

ESCOLA	ANEXOS	COMUNIDADE	RESPONSÁVEL	ORGÃO
EDEFM Amélia Domingos		Jardim do Amor	Salomé - coordenadora	SEDUC
EDEFM Narciso Ferreira Matos		Lagoa 1	Josué - coordenador	SEDUC
EDEFM índios Tapeba		Lagoa dos Tapeba 2	Rita de Cássia (Sinhá) - diretora	SEDUC
EDEFM do Trilho		Trilho	Iolanda - diretora	SEDUC
EDEFM Marcelino Alves de Matos		Sobradinho	Eron - coordenadora	SEDUC
EDEFM Vila dos Cacos		Coité (Vila dos Cacos)	Antº Carlos - coordenador	SEDUC
EDEFM Tapeba Capoeira		Capoeira	Regiane - coordenador	SEDUC
EDEFM Tapeba Capuan		Capuan	Adelson - coordenador	SEDUC
EDEFM da Ponte		Ponte	Kilviane - coordenador	SEDUC
Escola Conrado Teixeira	2	Lagoa 2	Margarida - diretora	PMC
Escola Abá Tapeba	2	Jandaiguaba	Cladonildo - diretor	PMC
Escola Maria Silva Nascimento		Lameirão	Arimatéia - coordenador	PMC

Quadro 6 – Escolas Diferenciadas do Território Tapeba

Fonte: Elaboração da autora

²⁶ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola

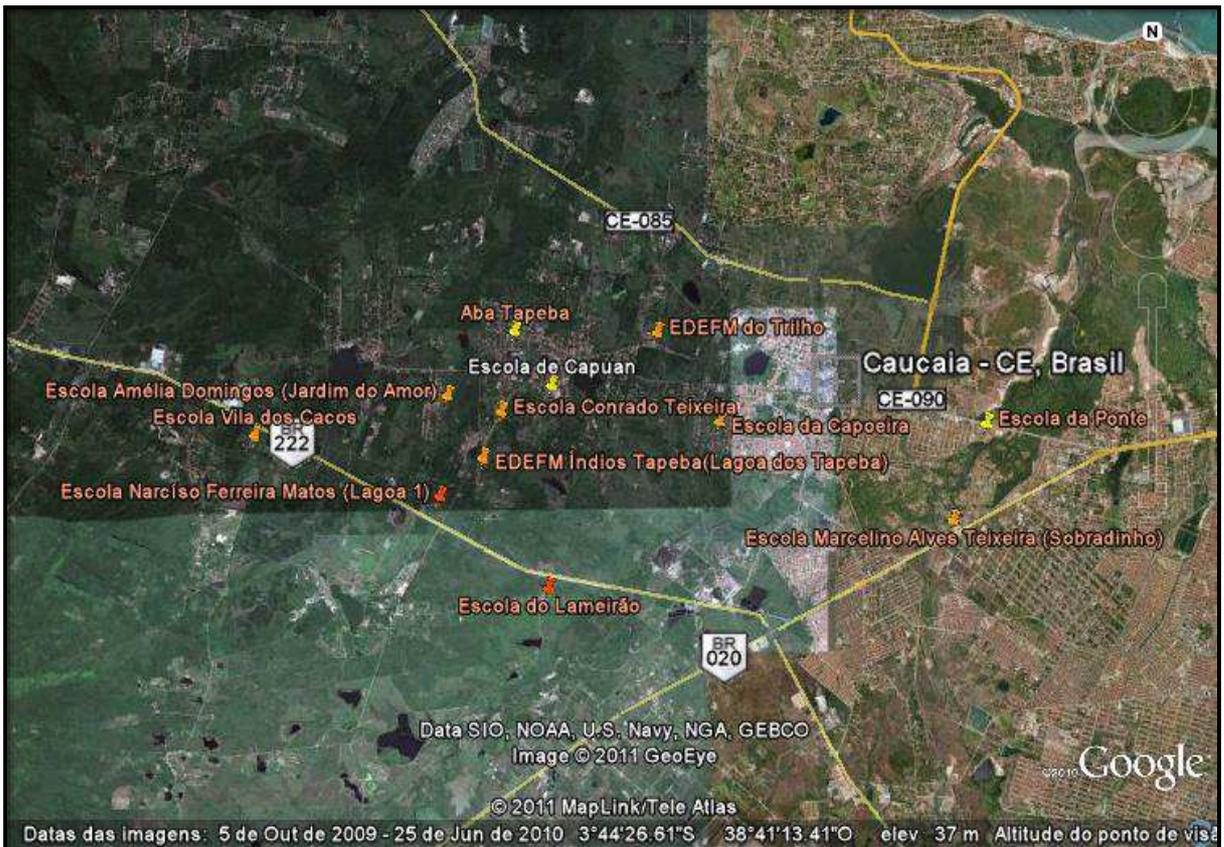


Figura 10 – Mapa de localização das escolas diferenciadas Tapeba

Fonte: www.google.com.br

a) Escola de Ensino Fundamental e Médio Índios Tapeba

A primeira escola diferenciada foi construída com apoio da FUNAI através de recursos do BID. Inaugurada em 2006, está localizada na aldeia Lagoa dos Tapeba 2, comunidade predominantemente habitada por indígenas, com o registro de mil, cento e cinco (1105) habitantes.

A escola está localizada numa região central da comunidade, nas proximidades da casa de uma das lideranças mais antigas, próxima ao local de encontro da comunidade (Cajueiro), onde acontecem as reuniões mensais da aldeia, ao campo de futebol, local de lazer dos moradores da comunidade, e nas imediações da Lagoa que dá nome à comunidade e do ‘terreiro dos Paus Branco’²⁷.

Outras lideranças do movimento indígena moram na comunidade, fazendo desta uma aldeia que concentra poder político forte e atuante deste povo. A história da educação

²⁷ Local sagrado para o povo Tapeba, onde se realizam as festividades e rituais da comunidade indígena

Tapeba tem, na pessoa da diretora da escola, uma referência enquanto precursora das escolas diferenciadas.

Tal comunidade caracteriza-se como rural, onde se destacam áreas de plantio, lagoas, criação de animais, casa de farinha, produção de artesanato com sementes e argila.

Esta aldeia está localizada próxima à Lagoa dos Tapeba, o “Terreiro dos Pau Branco”, território considerado sagrado pelos Tapeba, onde se realiza a tradicional Festa da Carnaúba e a Feira Cultural, ambos eventos diretamente vinculados ao calendário escolar das escolas diferenciadas.

A escola é a única do território indígena, que tem uma estrutura rústica com tijolo aparente, num formato de “cocar” (meia lua). Ao Centro, um grande círculo com pinturas indígenas no chão, local onde se costuma dançar o ritual indígena do *Toré*.

Também é a única, atualmente, que tem ensino médio em sua grade curricular, sendo ofertados, o primeiro ano e segundo ano, com a perspectiva de se ampliar para o terceiro ano brevemente. A escola conta atualmente com 199²⁸ alunos matriculados, de acordo com dados da CREDE 1.

b) EDEFM do Trilho

Localizada na aldeia de mesmo nome – *Trilho*, que recebeu esse nome por ter a sua margem uma linha férrea. É uma das comunidades com maior número de habitantes, cerca de mil quatrocentos e noventa e três (1493). A última retomada realizada na comunidade ocorreu no ano de 2006, onde habitam muitas famílias Tapeba.

Além da escola, a aldeia conta com outros equipamentos coletivos como o posto de saúde indígena; um galpão de artesanato e uma casa de farinha, os dois últimos frutos de um projeto com carteira indígena – MMA. A comunidade, assim como outras do território, tem problemas ambientais de acesso à água e saneamento e, ainda, destinação de resíduos

²⁸ Referência do ano de 2010

sólidos, que estão sendo enfrentados com o apoio de Projeto desenvolvido com ADELCO, com patrocínio da Petrobrás Ambiental.

Há referência a esta comunidade como uma das primeiras onde se deu início a escola Tapeba devido à discriminação e preconceito em relação às crianças indígenas que estudavam em escolas convencionais. A liderança referência neste processo é Elizabeth Cruz da Silva (Beth), ainda hoje professora da educação infantil na escola.

A atual escola funciona num prédio inaugurado em maio de 2010, pela SEDUC , responsável pela sua construção e todas as outras escolas do território indígena. Antes desse prédio, a escola funcionou em outras estruturas, sendo sempre priorizadas áreas de *retomadas* para localização da escola. O último prédio onde funcionou a escola foi num equipamento construído com recursos do Programa de Habitação desenvolvido pela ADELCO em parceria com ACITA.

A escola conta atualmente, com 204 alunos matriculados, distribuídos em séries de ensino fundamental (1º ao 9º ano), havendo a perspectiva de inserir o 1º ano do ensino médio.

c) EDEFM Narciso Ferreira Matos

Escola diferenciada da comunidade da Lagoa I, teve inaugurada sua nova sede em maio de 2010. Localizada em área de retomada, a escola foi recentemente construída pela SEDUC para atender uma demanda de setenta e oito (78) alunos, todos indígenas da Lagoa 1.

A comunidade é desprovida de equipamentos coletivos que atendam suas necessidades, como, por exemplo, um posto de saúde que ainda “é uma luta da comunidade” pra se conseguir. A aldeia é cortada pela BR -222, dificultando o acesso à água por parte dos moradores, que utilizam como fonte a lagoa do lado oposto da BR.

Na área central desta aldeia, próximo à antiga sede da escola, fica um campo de futebol; local de lazer de jovens e adultos da comunidade, que nos finais de semana realizam torneios, envolvendo demais comunidades indígenas.

A escola oferece da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental, com turmas divididas entre os turnos manhã, tarde e noite. Anteriormente a esta nova sede, a escola já havia funcionado em outros espaços, inclusive ao ar livre, debaixo de árvores, como outras escolas do território Tapeba.

Foi intencionalmente construída numa área pouco habitada da comunidade a fim de firmar a posse do território e atrair novos moradores para o entorno da escola. Sua estrutura, assim como as demais escolas inauguradas pela SEDUC, não segue arquitetura indígena, contudo, neste caso, os professores, juntamente com a colaboração de alunos e pais construíram uma pequena oca na frente da escola, a fim de auxiliar as atividades de campo.

d) E.D.E.F.M. Capoeira

A atual sede da escola foi inaugurada em 2010, pela Secretaria de Educação do Estado. A escola foi construída dentro da área de retomada, local onde moram atualmente cerca de trinta e seis (36) famílias. Inicialmente, a escola funcionava em prédio construído pela ADELCO, com recursos do fundo de emergência²⁹.

A comunidade da Capoeira tem características urbanas e rurais em seu contexto. É uma das mais recentes áreas de retomada do território Tapeba. É marcada por uma estrutura básica precarizada, sendo a escola um dos equipamentos mais recentes e estruturados da localidade, além de uma casa de apoio, recentemente inaugurada, cujo foco é a geração de renda, através da atividade de costura. No início da retomada, praticamente não existiam casas. As famílias habitavam a área em barracas de lona, papelão e plástico. A própria escola funcionava sem condições apropriadas até para o armazenamento da merenda escolar. Moram nesta comunidade, aproximadamente, trezentos indígenas, além de famílias não indígenas, que também habitam a comunidade.

A escola funciona com turmas da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental e conta com aproximadamente oitenta e cinco (85) alunos matriculados.

²⁹ Recursos destinados à construções e/ou reformas a título de doação para a comunidade.

e) E.D.E.F.M. Marcelino Alves Teixeira

Escola pertencente à comunidade de Sobradinho, ainda está com sua atual sede sendo construída pela SEDUC. Até o momento a escola funciona num prédio destinado inicialmente para funcionar o Galpão de artesanato³⁰. O equipamento foi decorrência de um projeto do Programa Carteira Indígena vinculado ao Ministério do Meio Ambiente.

A comunidade é pequena e as dezoito famílias que ali moram, vivem em condições bastante precárias, não tendo acesso aos serviços básicos de saúde, água e esgoto, dentre outros. A mobilização comunitária nesta comunidade é incipiente, tornando-se um desafio para a liderança comunitária mobilizar os moradores em torno de “luta pelos direitos”.

Até bem pouco tempo atrás a escola funcionava como anexo da Escola Índios Tapeba, da aldeia Lagoa dos Tapeba 2, fato esse que precarizava os serviços a ela oferecidos, como merenda escolar e fornecimento de material didático. Não existia posto de saúde, obrigando os moradores a percorrerem quilômetros até a comunidade mais próxima, onde funciona um posto de saúde indígena. As casas da comunidade são quase todas de taipa, o que traduz a precária condição sócio-econômica em que vivem as famílias daquela comunidade.

A escola oferece turmas da educação infantil até o 4º ano do ensino fundamental, além do EJA, nos turnos manhã, tarde e noite. A nova sede deverá ser inaugurada em 2011, estando aberta para atender crianças da comunidade indígena e não-indígena que moram no entorno.

f) E.D.E.F.M. Vila dos Cacos

A comunidade Vila dos Cacos é afastada das demais, caracterizando-se como um ambiente rural. A localidade chama-se Coité, as casas estruturadas umas próximas às outras, dando uma característica de uma pequena vila de moradores.

³⁰ Equipamento construído a partir de projeto da carteira indígena - MMA

A sede nova da escola foi inaugurada em 2010, juntamente com as demais escolas diferenciadas construídas pela SEDUC em outras aldeias. Antes a escola funcionava em uma pequena sala de aula, construída pela ONG de desenvolvimento Local ADELCO, que construiu com recursos do Programa da organização francesa - Fundação Abbé Pierre – pour Le Lougement dês favorises. A primeira sede consistia em apenas uma sala de aula, uma pequena cozinha, que era dividida em dois ambientes para comportar além do material de cozinha e suprimentos alimentares o material didático dos alunos, além de um banheiro, este fornecido pela FUNASA pelo programa de kits sanitários.

A escola é o único equipamento coletivo existente em funcionamento. Não há posto de saúde local, submetendo os moradores a se deslocar a aldeias mais próximas pra garantir atendimento de saúde.

A liderança desta comunidade se chama Sr. Sebastião Caco, um dos senhores mais velhos do lugar e o patriarca da família, que, com ajuda de lideranças mais jovens, mobiliza a comunidade em torno de ações que venham a beneficiar as famílias daquele lugar, bem como colaborar com o movimento indígena no que diz respeito à defesa de seus direitos, principalmente a defesa ao território.

A localidade passou a compor a área de delimitação do território Tapeba a partir do GT de demarcação da FUNAI, que revisou o estudo anterior recentemente (setembro/2010). A comunidade, assim como muitas outras, sofre com a “invasão de posseiros” e luta pela demarcação definitiva do território indígena.

Uma característica peculiar desta comunidade é que nela encontra-se a maior área de plantio do território Tapeba, sendo os cultivos predominantes o milho, a mandioca e o feijão, caracterizando cultivos de subsistência.

g) E.D.E.F.M. Tapeba Capuan

A escola do Capuan funciona numa sede alugada na comunidade do mesmo nome. Havia a perspectiva de a escola receber uma nova sede, contudo a falta de um terreno próprio indígena para a construção da escola inviabilizou a proposta.

A comunidade do Capuan está fora da identificação do território indígena. As famílias indígenas, que lá habitam, são consideradas pelos demais como “desaldeados”, ou seja, fora da aldeia. Por conta disso, essa comunidade não é predominantemente indígena, pois nela moram famílias indígenas e não indígenas. É uma comunidade mais próxima da sede do município de Caucaia, tendo aspectos que caracterizam um bairro, com acesso aos serviços básicos de educação, saúde, água encanada, dentre outros.

A escola oferece da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos manhã e tarde, além do EJA que funciona no turno da noite.

h) E.D.E.F.M. Amélia Domingos

Escola localizada na comunidade Jardim do Amor. A sede da escola foi inaugurada em 2010, e segue a estrutura de uma escola com limite de cem alunos: duas salas de aula, pequena cozinha, banheiros masculino e feminino, secretaria e pequeno pátio que interliga as duas salas. A escola antes funcionava numa pequena casa de uma liderança comunitária que cedeu o espaço para funcionamento da escola.

A estrutura do quadro funcional é de um coordenador(a), que responde pela escola e cumpre ainda a função de secretaria. Oferece turmas de educação infantil até o 4º ano do ensino fundamental. Atualmente, conta com cerca de noventa alunos matriculados. Anteriormente, funcionava o EJA, à noite, mas a evasão dos alunos ocasionou a não continuidade.

A comunidade apresenta características urbanas e rurais, com algumas de suas ruas pavimentadas, posto de saúde indígena e igreja, mas também com área de plantio. A região tem a presença de pedreiras – pequenos lagos artificiais formados a partir da extração de rochas. Os lagos assumem a função de suprir a demanda de água de muitas famílias da comunidade.

A liderança local é jovem e assume atualmente a presidência da ACITA – Associação das Comunidades dos Índios Tapeba e ocupa cadeira no Conselho distrital de saúde indígena, além de agente de saneamento, cargo vinculado ao Distrito Especial de Saúde Indígena.

i) E.D.E.F.M. Abá Tapeba

Escola localizada na comunidade da Jandaiguaba, sob a direção de Claudenildo Matos, que além da escola sede, dirige mais dois anexos: *Vovô Batista*, também na Jandaiguaba, e NEDI Abá Tapeba, localizada na BR-222, na comunidade da Lagoa 2. Este último anexo atende crianças de localidades vizinhas, por sua localização ser de fácil acesso às comunidades. A comunidade é constituída por população indígena e não- indígena

A escola é municipalizada, sendo todos os custos de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Caucaia, exceto o pagamento de professores, que são remunerados pelo governo do Estado. A escola conta com uma estrutura de um diretor, um coordenador pedagógico e um secretário, sendo esse núcleo responsável tanto pela sede como pelos dois anexos.

Os prédios da escola e seus dois anexos não funcionam em estruturas ideais para atividades de ensino, as salas de aula são pequenas para a quantidade de alunos, quando não, improvisadas, divididas ao meio para separar turmas de séries diferentes. No entanto, apesar das condições adversas, chama a atenção o número de alunos matriculados nesta escola, segundo o diretor, reflexo da credibilidade que a mesma tem na comunidade em que está inserida.

j) E.D.E.I.F. Conrado Teixeira

Foi uma das primeiras escolas diferenciadas fundadas no território Tapeba. A escola está localizada na aldeia Lagoa dos Tapeba 2. Lá funciona da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental; funciona em estruturas improvisadas: uma Casa Modelo, onde ficam as turmas da educação infantil; uma casa e um galpão, que absorvem as séries do ensino fundamental. Além da escola sede, existem dois anexos, sendo um na aldeia do Trilho, outro na localidade *Lagoa das Bestas*.

A escola é coordenada pela liderança Margarida Teixeira, uma liderança referência na história da educação diferenciada no território Tapeba e no movimento indígena.

Recebe apoio formal da Prefeitura Municipal de Caucaia, sendo seus professores remunerados pelo Estado, através da Secretaria de Educação. Isso reflete o regime de colaboração entre município (prefeitura) e Estado (SEDUC).

Apesar da precariedade do espaço físico para funcionamento das salas de aula, a escola conta com um amplo espaço no entorno da escola, destinado às aulas de campo e recreação das crianças. Nessa escola, o aspecto cultural é bastante trabalho com os alunos.

l) E. D. E .F. M. Maria Silva Nascimento

Escola localizada na comunidade do Lameirão, outra das comunidades mais distanciadas das demais do território Tapeba. A comunidade é pequena e tem características do meio rural. Tem fragilidades no que diz respeito à presença de equipamentos sociais. A distância dessa comunidade das demais dificulta sua articulação com outras comunidades do território indígena.

A escola tem séries que vão da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. Funciona com o apoio da Prefeitura de Caucaia, desde o prédio ao pagamento dos quadro de funcionários, exceto professores, que são todos remunerados pelo Estado.

m) Escola da Ponte

Essa escola tem um histórico diferente das demais. Foi a primeira escola do território que teve seu ato de criação junto ao estado na década de 1990; contudo, não deu continuidade as suas atividades, ou seja, a escola existia de direito, mas não de fato. A função de liderança ficou desarticulada por um período, contribuindo para a desmobilização comunitária em torno das questões coletivas.

A comunidade é “cortada” pela BR-222, sendo a mais próxima comunidade de Fortaleza. Esse fato expõe a mesma a uma situação de vulnerabilidade, pela qual passam crianças e jovens. As casas margeiam o Rio Ceará, colocando muitas famílias em situação de risco. Há a perspectiva de remoção das famílias que moram nessa região da comunidade.

Até o ano passado, de 2010, as crianças da comunidade estudavam numa escola não indígena do município que fica nas imediações. A partir desse ano, as atividades da escola

foram regularizadas. Atualmente, a escola funciona em um prédio construído pela ADELCO, em parceria com ACITA, através do Programa de habitação desenvolvido no território Tapeba. Os professores ainda devem trabalhar de forma voluntária por algum período e só depois vão ser incorporados no quadro de professores das escolas diferenciadas.

	ESCOLAS	EDEFM AMÉLIA DOMINGOS	EDEFM DO TRILHO	EDEFM ÍNDIOS TAPEBAS	EDEFM MARCELINO ALVES DE MATOS	EDEFM NARCISO FERREIRA MATOS	EDEFM TAPEBA CAPOEIRA	EDEFM TAPEBA CAPUAN	EDEFM VILA DOS CACOS
	CREDE	1	1	1	1	1	1	1	1
	MUNICÍPIO	CAUCAIA	CAUCAIA	CAUCAIA	CAUCAIA	CAUCAIA	CAUCAIA	CAUCAIA	CAUCAIA
	INEP	23241462	23215682	23215674	23462353	23062770	23235411	23241454	23263555
	MAT. 2009 (SIGE)	70	163	197	62	83	83	90	27
	MAT. 2010 (SIGE)	74	204	199	50	78	112	71	21
	Nº SALA ESPAÇO FÍSICO	2	4	4	4	2	2	3	2
Nº DE GESTORES	DIRETOR	0	1	1	0	0	0	0	0
	COORDENADOR	1	0	0	1	1	1	1	1
	SECRETÁRIO	0	1	1	0	0	0	0	0
Nº DE FUNCIONÁRIOS	PORTEIRO	0	1	1	1	1	1	0	0
	SER- BUROCRÁTICO	0	0	0	0	0	0	0	0
	MERENDEIRA	0	0	0	0	0	0	0	0
	SER- GERAIS	0	0	0	0	0	0	0	0
ESPAÇO FÍSICO	Nº DE SALA AULA	2	4	4	2	2	2	2	2
	SALA DIRETORES	1	1	1	0	1	1	0	1
	SALA COORDENADORES	0	0	0	0	0	0	0	0
	SECRETARIA	0	1	1	0	0	0	0	0
	BANHEIRO MASC ALUNO	1	4	4	1	1	1	1	1
	BANHEIRO FEM ALUNO	1	4	4	1	1	1	1	1
	PÁTIO COBERTO	1	1	1	0	1	1	1	1
	COZINHA	1	1	1	1	1	1	1	1
CENTRO DE MULTIMÍDIAS	L. INFOR	0	1	1	0	NÃO	0	NÃO	NÃO
	TEM INTERNET	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	BIBLIOTECA	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	SALA DE VÍDEO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
SITUAÇÃO DE ÁGUA / ESGOTO / ENERGIA	ÁGUA	OK	0	OK	OK	OK	OK	OK	OK
	REDE DE ESGOTO	FOSSAS	FOSSAS	FOSSAS	FOSSAS	FOSSAS	FOSSAS	FOSSAS	FOSSAS
	ENERGIA	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
	OBSERVAÇÕES								

Quadro 7 – Descrição da estrutura física das escolas diferenciadas Tapeba

Fonte: CREDE 1/ SEDUC

4.3 Avaliando o Funcionamento das Escolas Diferenciadas com os Tapeba

Ao abordarmos o tema com líderes, professores e gestores indígenas, encontramos duas compreensões distintas e complementares a respeito do papel que a escola diferenciada cumpre no território indígena, além do que está posto como pressuposto para uma escola, como um lugar de aprendizagem.

Para muitos destes, a escola tem um lugar de transmissão da cultura, de repasse de ensinamentos aos mais jovens das manifestações culturais praticadas pelo povo, como forma de garantir a continuidade desses costumes e com o objetivo maior de fortalecer a identidade coletiva desse povo. Nesse sentido, a concepção da escola diferenciada, segundo líder Tapeba:

Ela configura-se como sendo um espaço de construção de processos próprios de ensino-aprendizagem, considera os aspectos de especificidade, trabalha de fato a memória, a historiografia de cada povo indígena, todas as formas de saberes de cada povo indígena, tradicionais articulado com a base curricular nacional (LÍDER TAPEBA DA COMUNIDADE LAGOA DOS TAPEBA).

A escola diferenciada também caracteriza-se como um espaço de formação política para os jovens, com o papel de formar sujeitos críticos a respeito da cidadania indígena a partir da abordagem dos direitos constitucionais garantidos. Com base nessa caracterização, a escola diferenciada cumpre um papel político importante na formação de novas lideranças, contribuindo para o fortalecimento da organização social das comunidades Tapeba. Podemos confirmar esse papel, a partir do relato de um líder Tapeba:

A escola é também um espaço de formação política, fortalece a organização social de cada comunidade... ; o movimento indígena ganhou muito com a instalação da educação escolar indígena – escola diferenciada; é um celeiro de formação de novas lideranças, lança, forma novas lideranças; a escola tem esse papel fundamental (LÍDER TAPEBA DA COMUNIDADE LAGOA DOS TAPEBA)

Considerando a compreensão do papel da escola pelos líderes Tapeba, e analisando o modelo de implementação da mesma no território, encontramos muitos pontos de tensão entre o Estado e a comunidade indígena, referente a possíveis divergências a respeito da condução da política, como será analisado adiante. Faremos, a seguir, uma abordagem de alguns aspectos relevantes do funcionamento das escolas Tapeba.

A gestão das escolas diferenciadas se dá no âmbito da própria comunidade; e é de responsabilidade dos próprios coordenadores ou diretores das escolas indígenas. A estrutura de gestão das escolas tem um histórico de experimentações e adaptações no território até se chegar ao formato atual.

No início da implantação das escolas diferenciadas no território Tapeba, foi criada a função de um único coordenador, responsável por coordenar todas as escolas. Esse modelo não funcionou a contento, pois o coordenador não conseguia fazer acompanhamento de todas as escolas; eram muitas tarefas e responsabilidades para uma só pessoa assumir. Em seguida,

foi criada uma estrutura nuclear, que consistia em agrupar três comunidades, que estariam na responsabilidade de um núcleo gestor, composto por um diretor, coordenador e um secretário, escolhidos cada um por uma das três comunidades. Foram criados dois núcleos: um que agrupava as comunidades do Trilho, Capuan e Capoeira e o segundo que reunia as comunidades da Lagoa 1, Lagoa 2 e Jardim do Amor.

Segundo avaliação de alguns gestores, esse modelo também não funcionou bem, embora tenha sido discutido e aprovado em Assembléia Geral com a participação de todas as comunidades e em acordo com SEDUC. Havia dificuldade de se fazer o acompanhamento das três escolas, sendo os gestores de comunidades distintas. Não havia uma boa aceitação da escola visitada em receber o núcleo gestor sendo os membros de outra comunidade.

Algumas escolas têm uma estrutura de gestão formada por um diretor, um secretário e um coordenador pedagógico; são as escolas que têm mais de cem alunos, de acordo com o que está posto na resolução 382. As demais seguem a estrutura de um coordenador, que assume todas as responsabilidades administrativas.

O modelo evoluiu para cada escola fazer sua própria gestão com coordenador ou diretor escolhido na própria comunidade. A partir dessa definição, cada escola passou a ter seu gestor, estando essa definição sujeita à categoria em que a escola se enquadra, respeitando a classificação posta na Resolução 382 de acordo com o número de alunos. As escolas Tapeba estão classificadas entre os tipos C e D, respectivamente com número de alunos entre cem e duzentos e noventa e nove; e abaixo de cem, sendo o tipo D, o de maior incidência.

Quando cada escola passou a assumir a gestão da escola de sua comunidade, os coordenadores acumularam funções de coordenação e ensino, pois os mesmos assumiram a responsabilidade pela administração da escola e também por turmas de alunos, com uma divisão de sua carga horária de trabalho. Posteriormente, houve uma reestruturação nesse formato, e os coordenadores passaram a ser responsáveis somente pela gestão das escolas, deixando a responsabilidade de estar em sala de aula. Isso proporcionou, segundo os coordenadores, melhores condições de acompanhamento de suas escolas, com mais tempo disponível para participar de reuniões na CREDE, SEDUC ou mesmo alguma formação externa.

A autonomia da comunidade em relação à gestão escolar se traduz em tudo o que diz respeito à rotina da escola, como construção do calendário escolar, planejamento de atividades, seja ele anual ou bimestral, indicação de professores e núcleo gestor. No caso da escola diferenciada indígena, o conceito de comunidade escolar, é ampliado, contemplando, além de alunos, pais e professores, a própria comunidade Tapeba.

Dessa forma, a principal característica do modelo de gestão das escolas diferenciadas é o fato de serem comunitárias. A comunidade participa dos processos decisórios e de planejamento da rotina escolar. Compreendemos que a gestão das escolas diferenciadas no âmbito da comunidade Tapeba ganhou amplitude no que diz respeito aos processos e estrutura, garantindo condições aos indígenas de definirem o modelo de funcionamento das escolas diferenciadas.

No mesmo sentido da autonomia, a implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, programa federal que repassa recursos para as escolas estaduais, permite às escolas, fazerem uma a gestão própria de recursos financeiros para aquisição de material de expediente, de limpeza, material de consumo, dentre outros. Através da criação de unidades executoras, compostas por representação de alunos, pais, professores, juntamente com núcleo gestor da escola, é decidido o que vai ser comprado com os recursos, respeitando as rubricas previstas.

Contudo, o planejamento e calendário escolar, mesmo atendendo aos interesses das comunidades, são submetidos à apreciação da SEDUC, sendo condição de aceitação o cumprimento de carga horária. Um exemplo desse planejamento e calendário diferenciados é a realização da Festa da Carnaúba, festa tradicional que compõe o calendário escolar do território Tapeba. Alunos e professores, coordenadores e/ ou diretores se envolvem desde o momento preparatório da festa, tirando palha de carnaúba, para confeccionar vestimentas, reformar suas ocas³¹, até a participação da programação da festividade, que envolve muitas atividades culturais.

Nessa programação, acontecem exposição e comercialização do artesanato e culinária típica, além de apresentações culturais e competições de jogos indígenas entre as

³¹ que tem a função de abrigar os participantes durante o período festivo no terreiro dos “Paus Branco”

escolas como cabo de guerra, corrida com a tora e arremesso de lança. O ritual do Toré e o desfile de trajes indígenas também compõem a programação. De acordo com os gestores, a festa tem como objetivo o fortalecimento da identidade cultural entre os Tapeba. Todo o período da festa, desde sua preparação até o final da mesma, é contabilizado como carga horária cumprida para as escolas diferenciadas.

O Dia do Índio Tapeba, comemorado no dia 03 de outubro, é outra data festiva, inclusa no calendário escolar indígena. Nesse caso, a participação das escolas nesse evento, marcado por uma manifestação pública, caracteriza o papel político que a mesma cumpre, o de defender publicamente os direitos garantidos constitucionalmente pelos índios, com ênfase na questão da demarcação de terras.

Em relação ao conteúdo curricular, as escolas diferenciadas têm como referência o Referencial Curricular Nacional das Escolas Diferenciadas - RCNEI, documento construído com a participação de diversos povos indígenas do país, mas que pouco ou quase nada é utilizado nas escolas Tapeba, sob o argumento de que as propostas apresentadas não são adequadas ao contexto local. Os gestores de escolas relatam que, no processo de elaboração do referencial curricular, não houve a participação de representantes dos povos indígenas do Ceará, o que dificulta ou impede a identificação dos indígenas com esse documento.

Observamos, a partir dos relatos dos gestores, uma zona de tensão entre aspectos curriculares prescritos na política estabelecidos, de ordem mais geral e sua aplicação ao contexto local. No que diz respeito à utilização do RCNEI pelo povo Tapeba, identificamos a materialização dessa tensão, visto que há uma dificuldade de identificação com a proposta do documento.

Segundo Furtado (2009), a elaboração do RCNEI, assim como o Programa de Formação de Docentes Indígenas, explicitam a contradição intrínseca entre o paradigma da pluralidade cultural como modelo de formação do Estado brasileiro e a efetivação normativa dessa pluralidade. A autora aponta esses dois documentos como centrais para a questão da educação escolar indígena específica e diferenciada. Ela apresenta o documento RCNEI como “a padronização nacional da diversidade”. Ele está posto como base para a elaboração dos processos pedagógicos nas escolas diferenciadas, resguardada a base da estrutura curricular nacional, contradizendo a perspectiva oficial de respeito aos processos próprios de ensino e

aprendizagem dos povos indígenas, “o reconhecimento da manutenção de suas especificidades e a tentativa de uniformizar as diferenças”.

No caso do povo Tapeba, o agravante apresentado pelos próprios diretores das escolas, foi a sua não representatividade no processo de discussão e elaboração do documento, revelando uma negação das especificidades do processo de etnogênese dos povos do Ceará. É o que revela a fala de uma liderança Tapeba:

Se você pega o RCNEI não tá nem ali à realidade do povo do nordeste, muito menos do povo do Ceará. O RCNEI totalmente fora das escolas indígenas do nordeste, então assim já foi uma frustração muito grande da logo na segunda etapa.. porque assim a gente tava ali recebendo informações, material belíssimo, mas por mais que se queira adequar, não dá... o RCNEI veio pra gente nessa situação, cheio de experiências, os professores contando experiências belíssimas, tem rendido aprendizagem, mas que foge muito da realidade aqui do nosso povo né...mas aqui mesmo na escola eu via muitos professores tentando se adequar, pegavam uma coisa de lá e ver na sala de aula, se funcionava e no final não tem condição..por mais que eu tente puxar aqui pra realidade tapeba, não tem como e hoje o RCNEI é uma coisa que os professores não querem nem saber, não adiantou de nada (LIDERANÇA E DIRETORA DE ESCOLA DIFERENCIADA DA COMUNIDADE DO TRILHO).

Essa questão no âmbito nacional, e as que veremos a seguir no âmbito estadual, revelam tensões entre o Estado e a comunidade Tapeba, que nos remete aos embates mais gerais quanto à afirmação da identidade no processo de etnogênese: há uma tendência da política nacional de educação escolar indígena em considerar as populações indígenas de forma generalista, compreendendo o fato de serem povos indígenas, como detentores de uma mesma cultura.

A SEDUC repassa às escolas diferenciadas o material didático do ensino convencional, como livros, cartilhas e outros referentes a diversas matérias. Contudo, o que identificamos, na prática, é que os professores adotam esse material didático, fazendo adaptações ao seu planejamento de atividades, na tentativa de realizar uma maior aproximação à realidade local. Identificamos na fala dos gestores, essa pretensão de autonomia das escolas em relação ao conteúdo, calendário e planejamento das mesmas:

Educação escolar indígena é responsabilidade do Estado; mas nós não baixamos a cabeça pra todas as decisões deles; tem que ter nosso posicionamento... eles é que tem que se adequar à nossa forma de trabalho... nós estamos dentro dos parâmetros curriculares nacional; nosso calendário específico é aceito, mas não se foge da legislação dos duzentos dias letivos; são respeitadas nossas festas tradicionais; existe a legislação – LDB, que estamos dentro dela e disso não se foge, e o específico indígena temos autonomia; mas também temos responsabilidades com a CREDE,

porque nossa escola depende do poder público (COORDENADOR DE ESCOLA DIFERENCIADA DO TERRITÓRIO TAPEBA).

Outra zona de tensão se manifesta quando o Estado propõe adotar normas e regulamentações adotadas para as demais escolas da rede de ensino público do estado, mas que não se aplicam, segundo os Tapeba, a sua realidade. Um exemplo disso, citado pelos gestores, é o número mínimo de matrículas estabelecido na legislação para justificar a instalação de uma escola numa comunidade. Segundo os gestores, essa é uma condição para que se justifique a implantação de uma escola numa determinada comunidade, seja ela indígena ou não.

Para os gestores de escolas Tapeba, essa condição é uma incoerência, se for levada em consideração uma aldeia pequena com a presença de poucas famílias habitando o local afastado das demais aldeias, mas que, mesmo assim, existem crianças, jovens e adultos que precisam frequentar a escola. Não se justifica, nem há condições de deslocamento para outras aldeias; acrescido ao fato de cada aldeia ter seu contexto local, que deve ser respeitado no processo de ensino-aprendizagem. A argumentação é a de que a educação é um direito garantido em legislação e não devem ser impostas condições pelo governo estadual ao atendimento às comunidades indígenas.

Olhando a problemática sob outro ângulo, existe uma legislação que ancora uma educação diferenciada, mas baseada nos pressupostos da educação pública, ofertada à sociedade nacional, o que não permite distinções entre populações atendidas, mesmo que o princípio de diferenciação seja contemplado, de alguma forma, como no caso da escola diferenciada.

Outro exemplo dessa problemática aconteceu recentemente no território Tapeba. Os gestores queixavam-se de uma lei complementar estadual, a ser adotada também nas escolas indígenas, que impedia a contratação de quadro de profissionais para uma mesma escola, com algum grau de parentesco. Os gestores, líderes e comunidade em geral se mobilizaram e questionaram a norma, sob o argumento de que não se aplicaria a uma comunidade indígena, já que todos são direta ou indiretamente parentes. Compreendemos melhor, a partir da fala da liderança Tapeba:

a lei complementar infringe o direito a educação escolar indígena, porque a própria legislação da educação escolar indígena diz que tem especificidades, tem características próprias, nós acionamos o Ministério público...se em algumas comunidades há cerciamento, só uma família que dirige a escola, a própria comunidade tem que resolver isso, não há necessidade de intervenção do estado brasileiro; essa comunidade tem que transformar a condução da escola, porque ela tá deixando de ser uma escola comunitária.(LIDERAÇA TAPEBA DA LAGOA 2)

Em relação ao acompanhamento dado pela CREDE às escolas diferenciadas, não identificamos uma proposta específica, distinta da oferecida às demais escolas acompanhadas pela SEDUC. Isso implica numa adaptação que os indígenas têm que passar para cumprir normativas e, com isso, corresponder ao que é esperado das escolas diferenciadas.

No que se refere aos procedimentos e instrumentos de acompanhamento das escolas diferenciadas adotados pela SEDUC, a análise feita por técnicos da CREDE é a de que é perceptível apropriação por parte dos indígenas, sejam gestores ou professores, dos instrumentais utilizados, como por exemplo, do sistema informatizado para monitoramento das escolas – Sistema Integrado Gestão Escolar. A avaliação feita é de que houve algumas mudanças nesse aspecto, em que, professores antes resistentes ou com dificuldades de compreender os instrumentos de acompanhamento, passaram a utilizá-los com maior facilidade. É feito um acompanhamento de perto aos gestores de escolas, a fim de que possam otimizar os processos de gestão escolar. Como se vê, o Estado persegue uma adequação dos indígenas aos procedimentos e normas gerais estabelecidos. De acordo com relato de diretora de escola diferenciada Tapeba,

Nós temos o acompanhamento da superintendência, cada escola tem seu superintendente e a nossa é a B., ela vem 1 vez no mês pra fazer o acompanhamento na escola, o que é que tá certo no diário do professor, ver a forma que o professor dá aula, ver o que tá faltando na escola, o que tá bom, o que não tá mais dando certo pra que as coisas sejam melhoradas...(DIRETORA DE ESCOLA DIFERENCIADA TAPEBA).

A superintendência da CREDE 1, coordenadoria responsável pelo acompanhamento das escolas do território Tapeba, é desenvolvida atualmente apenas por uma técnica. Anteriormente, essa função era dividida com outra técnica que foi realocada em outro programa voltado para alfabetização. Vale ressaltar que a técnica realocada é de origem indígena, da etnia indígena Pitaguary, do município de Maracanaú. Isso demonstra a conquista de espaços, pelos indígenas, na esfera pública.

Em relação ao município, não há uma especificidade no acompanhamento das escolas indígenas municipalizadas, contudo, segundo relatos dos gestores dessas escolas, há um maior respeito às especificidades praticadas nas escolas, ao calendário escolar, a inserção de datas e momentos festivos indígenas no planejamento escolar.

Essa compreensão, contudo, não é consensual entre os Tapeba. Para alguns, as escolas municipalizadas não são vistas de forma positiva. Na visão de um líder indígena,

Escolas municipalizadas é um risco muito grande pra o povo Tapeba, a escola indígena vinculada ao município impõe um modelo de gestão; o grau de autonomia das escolas estaduais é maior que as municipais, com os Tapeba temos três funcionando...; deveriam instituir sistemas próprios em 2 ou 3 anos. Caucaia e Maracanaú não instituíram sistemas próprios, e não atuam de forma colaborativa com o estado; geralmente a condução das políticas municipais afetam as escolas indígenas, divergências políticas, Caucaia tem inimigos políticos; professores ficam em situação complicada (LÍDER TAPEBA).

Um fato concreto chama a atenção: nenhuma escola diferenciada do território Tapeba é credenciada junto ao Conselho Estadual de Educação. As escolas existem a partir de um ato de criação que parte de uma iniciativa da comunidade indígena. A SEDUC acata a demanda de apoio para o funcionamento da escola, conforme relato: “Nós criamos a escola, depois o Estado vem e apóia; os papéis são bastante definidos, não é o estado que define a demanda de escola; o protagonismo direto vem da comunidade” (LÍDER TAPEBA DA COMUNIDADE LAGOA DOS TAPEBA/ TÉCNICO DA FUNAI)

De acordo com a Resolução 382 do Conselho Estadual de Educação, existem quatro critérios que dão a condição de credenciamento das escolas, que são: Projeto Político Pedagógico, proposta curricular, regimento interno, com a caracterização da forma de gestão e documento expedido pela FUNAI, atestando que a escola indígena funciona dentro da terra indígena.

Ocorre que, segundo líder indígena Tapeba, pareceristas do CEE, que não tem conhecimento profundo sobre a educação diferenciada, exigem condições para credenciamento que não condizem com o contexto local indígena como, por exemplo, atestado de segurança e de salubridade, condições difíceis de se atestar para algumas escolas que funcionam em locais improvisados, com estruturas precárias.

Agregado a este fato, constatamos que algumas escolas não atendem na íntegra os quatro critérios estabelecidos na resolução 382, sendo a falta do projeto político pedagógico uma das situações encontradas, como alega: “Se fosse analisar ao pé da letra, as escolas não deveriam nem funcionar... isso é a prioridade³²” (GESTOR DE ESCOLA DIFERENCIADA DA JANDAIGUABA, REFERINDO-SE AO CREDENCIAMENTO DAS ESCOLAS).

Essa situação não foi mencionada por muitos dos gestores entrevistados, denotando não ser essa a maior preocupação por parte dos mesmos. O fato das escolas diferenciadas existirem cumpre um papel considerado fundamental para os indígenas, o de formação política para o fortalecimento do movimento indígena e uma conquista significativa no campo político. Segundo representante da SEDUC, todas as escolas indígenas estão em processo de credenciamento, algumas já estão regularizadas.

Em relação aos professores há um diferencial quanto ao processo de seleção. Estes são escolhidos pelas comunidades indígenas Tapeba, de acordo com critérios estabelecidos internamente nas mesmas. Posteriormente, são apresentados à apreciação e legitimação da CREDE/ SEDUC. “O estado não tem autonomia plena pra definir professores e gestores, embora tenha iniciativa de querer intervir, os indígenas definem os professores e o estado contrata, define gestores e o estado nomeia” (LÍDER TAPEBA, COMUNIDADE LAGOA DOS TAPEBA).

Em relação a isso, observamos mais um ponto de tensão, entre Estado e comunidade indígena. Isso se deve pelo questionamento por parte do poder público em relação à qualificação dos mesmos para lecionar nas escolas diferenciadas. Observa-se que os critérios utilizados para seleção não são os mesmos entre poder público e povo indígena. A SEDUC usa a argumentação legal da Resolução 382, que trata do caráter preferencial e não de exclusividade dos professores indígenas, sendo responsabilidade do estado oferecer formação aos que não estiverem habilitados. Já o povo Tapeba apóia-se no argumento da especificidade cultural indígena, dando maior legitimidade ao processo de ensino aprendizagem se os professores pertencerem à própria comunidade indígena.

³² Referência ao credenciamento das escolas junto ao MEC

Uma expectativa dos professores indígenas é a criação da categoria específica e a regularização dos mesmos no que diz respeito ao regime de contratação, que até então são regidos por contratos temporários. Vale ressaltar que uma conquista dos professores e gestores de escolas indígenas foi a garantia de direitos trabalhistas como férias e décimo terceiro salários, direitos até então, oferecidos aos professores concursados. Os demais professores de escolas estaduais não indígenas não têm os mesmos direitos garantidos. Essa conquista específica dos professores indígenas, é consequência da atuação do movimento indígena, que se articula enquanto grupo social organizado e reivindica junto à SEDUC os direitos trabalhistas.

A perspectiva de concurso público específico e diferenciado é a expectativa dos professores indígenas Tapeba, sendo essa uma das principais demandas apresentadas pela categoria. Contudo, vale ressaltar que não há consenso entre os Tapeba a respeito desse formato, ou seja, há quem defenda a posição de efetivação automática dos professores que hoje lecionam nas escolas diferenciadas do território Tapeba. Segundo um líder Tapeba, esse contexto, dificulta os encaminhamentos para a resolução da situação junto à SEDUC.

O concurso público é um instrumento onde todas as pessoas acessam... o caso das comunidades indígenas, o concurso público tem que refletir essa especificidade; deve ser específico diferenciado; estaria posto no edital o professor deve ser pertencente àquela comunidade indígena; contemplar somente pessoas integrantes das comunidades indígenas (LÍDER TAPEBA).

A SEDUC argumenta que há falta de unidade na proposta dos professores indígenas, bem como a falta de habilitação da maioria dos professores indígenas para lecionar no Ensino Médio. A falta de consenso diz respeito ao fato de alguns professores defenderem a posição de dispensa do concurso público diferenciado, sob o argumento de que os professores são indígenas da própria etnia, já lecionam nas escolas das comunidades, devendo por isso serem efetivados. Outros professores acolhem a idéia do concurso específico diferenciado.

A percepção da SEDUC, que não há unidade de posição a respeito do concurso diferenciado, segundo os líderes enfraquece o movimento indígena diante do poder público, além de servir como argumento para não fazê-lo. Como já colocamos, muitos aspectos de definição da política vão sendo construídos a partir da pressão da comunidade indígena. Se essa pressão não é forte, as demandas provavelmente não serão efetivamente atendidas.

Em relação à formação de professores, é de responsabilidade da SEDUC, a formação do magistério indígena, curso específico oferecido aos professores indígenas das diversas etnias, que passou a compor os critérios de seleção dos professores dentro das aldeias Tapeba.

Nos deparamos com certa contradição a respeito da questão da formação de professores, pois se analisarmos por um lado, observamos um avanço nesse sentido; posto que no início da história da educação diferenciada, não existia formação de professores; Ao contrário a isso, tínhamos um contexto de iniciativa de pessoas pouco letradas que desencadearam a atividade de ensino dentro das aldeias. Assim, se tornavam professores ao acaso, mas tinham em comum, uma forte identidade étnica e um desejo de transformação daquela realidade vivida nas comunidades.

Um dos aspectos questionados pelos próprios líderes indígenas é a formação de professores, seja ela pelo Magistério Intercultural, seja pelas licenciaturas interculturais, que caracteriza os cursos superiores.

A SEDUC oferece, atualmente, curso de habilitação de professores indígenas para a docência nos anos iniciais para professores que atuam na Rede de Ensino estadual. O curso tem carga horária de 2400 horas no período de 2008-2012. O curso começou com cento e trinta (130) professores, mas há muita desistência, fato atribuído por técnica da SEDUC à facilidade dos cursos³³ de formação superior, oferecidos pela Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará.

Os cursos de formação que surgiram em 2010 nas universidades públicas UECE e UFC são consequência da demanda por formação específica superior para o quadro de professores indígenas do Ceará e têm como propósito qualificar os mesmos para a docência das escolas diferenciadas dos povos do Ceará.

Em 2009, foi aprovado pela UECE, a seleção pública específica e especial para seleção de candidatos índios para licenciatura intercultural Indígena, totalizando cento e vinte e duas(122) vagas ofertadas a todos os povos do Ceará.

³³ Licenciaturas interculturais

A modalidade oferecida pela UFC, aprovada em 2010 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, é de Licenciatura Intercultural Específica para formação e qualificação de professores em nível superior para gestão e ensino na educação básica, ensino fundamental e médio das escolas indígenas, com carga horária de 3936 horas/ aula. É destinado aos povos Pitaguary, Tapeba, Kanidé e Anacé, com oitenta vagas distribuídas entre os povos, sendo que o povo Tapeba ocupa vinte e quatro dessas vagas.

Em relação à formação do Magistério Intercultural Indígena, líderes Tapeba questionam a perda do foco na formação política, considerado por alguns, professores, ter sido um dos grandes ganhos e diferencial da 1ª turma de magistério indígena. Alguns líderes apontam ainda, a falta do comprometimento com a luta e a não-identificação enquanto indígena como lacunas nos professores que cursam o magistério indígena atualmente, considerados elementos fundamentais no movimento indígena. Em relação aos cursos superiores, alguns gestores consideram a grade curricular frágil contendo disciplinas importantes, mas com poucos créditos.

Segundo representante da AMIT, ao discorrer sobre o processo de ingresso de professores no quadro das escolas diferenciadas do estado, ela afirma:

“a facilidade de incorporação dos jovens como professores indígena criou um problema. As escolas estão fragilizadas demais. O grupo³⁴ que foi formado no tempo da Noemi tem um nível, depois disso a mudança é total. Um ou outro escapa. .. A grande maioria é muito frágil.”(SÓCIO FUNDADORA DA AMIT)

Por outro lado, hoje é posta como condição entre os próprios indígenas e como preferência pela SEDUC, que os professores tenham no mínimo formação específica em magistério indígena intercultural. Atualmente, o perfil dos professores é de profissionais com nível de instrução maior do que os professores em períodos anteriores; contudo, de acordo com a consideração de alguns líderes, com pouco compromisso com os valores étnicos e culturais e pouco envolvimento na luta indígena. Aqui novamente se apresenta a tensão entre Estado e população indígena, em que as lideranças entendem que a ênfase da formação não deve ser o desenvolvimento tão somente da autonomia cultural e sim política desses povos.

³⁴ Referência à primeira turma de magistério indígena promovida pela SEDUC

A questão da qualificação dos professores interfere diretamente na possibilidade das escolas passarem a ofertar o ensino médio nas escolas diferenciadas Tapeba, fato que atualmente só é presente em uma das nove escolas estaduais, e ainda assim, a oferta é restrita ao 2º ano do ensino médio.

Apesar desta pesquisa não ter abordado de forma direta e profunda a questão do grade curricular das escolas, cabe um comentário relacionado à questão da formação dos professores. À medida que os professores se qualificam, cresce a possibilidade concreta de emergir a produção de material didático para as escolas diferenciadas, que existe mas ainda é pontual no contexto Tapeba.

A partir das questões colocadas até aqui e do relato de líderes, fica evidenciada a falta de um sistema de educação diferenciado que atenda às especificidades da população indígena. Essa evidência é mencionada tanto por representante da SEDUC, como por líderes Tapeba:

O Ceará não tem uma política própria para Educação escolar indígena, a SEDUC segue os parâmetros e programas nacionais. O diálogo não tem sido algo muito fácil; quando convém os indígenas são nossos parceiros, quando não, nos tratam como inimigos. Já houve alguns avanços, especialmente entre lideranças e professores, mas ainda não estamos no modelo ideal (REPRESENTANTE DA SEDUC).

O relato de um líder Tapeba traduz a mesma problemática: “No Brasil não há um sistema de educação consolidado, integrado, cada sistema tem sua autonomia; o MEC coordena, pensa as políticas, estado executa a educação diferenciada”.

Segundo gestor de escola Tapeba: “Política de Educação Escolar não existe de fato, o que se vê são ações resultantes da pressão do povo”.

A SEDUC aponta avanços e desafios na implementação dessa política no Ceará. Como avanços, são apontadas a construção de vinte e duas escolas diferenciadas no estado, o acompanhamento feito pelas CREDEs, o processo de regularização, a discussão sobre currículo. Já como desafios postos à educação escolar indígena no Ceará, o primeiro que se apresenta é a elaboração da política estadual de educação étnico-racial, seguidamente surgem: elaboração de diretrizes para a reorganização e funcionamento das escolas diferenciadas; ampliação da oferta de ensino médio articulada à formação profissional; acompanhamento às

escolas indígenas na operacionalização dos projetos políticos pedagógicos – PPP; melhoria das condições materiais e pedagógicas das escolas diferenciadas e formação continuada para professores e gestores das escolas indígenas.

Para os líderes Tapeba, um avanço é o fato da própria política ter se consolidado como prática para o fortalecimento do povo Tapeba. Já uma dificuldade é a intervenção de diferentes sistemas, em que não se consegue ter uma unidade com única proposta pedagógica. Como desafio real tem-se: a criação da categoria professor indígena, quando se chegar a um consenso do concurso público diferenciado para professor, como um desafio de ordem mais abstrata, é o respeito “de fato” por parte do Estado, ao caráter diferenciado e específico da política de educação escolar indígena.

4.4 A Educação Diferenciada entre o Estado e os Tabepa

A educação escolar indígena desenvolvida hoje nos estados brasileiros, inclusive no Ceará, segue as diretrizes da política nacional. Com a descentralização da responsabilidade de implementação e execução da política do MEC para as secretarias estaduais de educação, estabeleceu-se um antagonismo entre o que está posto no âmbito mais geral, em relação à concepção e diretrizes da política propostas pelo Estado nacional e o que está sendo implementado pelas secretarias de estado. A princípio, o antagonismo diz respeito ao princípio da pluralidade.

Os pressupostos legais primam pelo respeito às culturas dos povos indígenas, no entanto, seus processos de escolarização devem balizar-se no domínio dos códigos nacionais, como discute Furtado (2009). Vimos que, fazer a conciliação desses aspectos, na prática se torna um desafio. A idéia da educação diferenciada é trabalhar com as especificidades étnicas de cada grupo, no entanto, as escolas acabam trabalhando em termos de homogeneização dos grupos indígenas.

Um outro aspecto antagônico presente na execução da política diz respeito ao balizamento entre os princípios da equidade e igualdade. O modelo de sociedade no qual vivemos, baseia-se no princípio da igualdade de direitos e deveres entre os indivíduos;

independente de raça, credo e/ou condição sócioeconômica. Este princípio permeia a condução das ações do Estado em relação à sociedade de indivíduos. No entanto, quando falamos de políticas de raça e etnia, nos deparamos com o conceito de equidade, aqui por vezes equiparado ao de igualdade.

Por equidade, entende-se, a disposição de se respeitar o direito de cada um, uma equivalência. No caso das populações indígenas, observa-se um discurso de atender os indígenas em sua especificidade, mas a todo tempo nos deparamos com situações em que essa confluência de princípios se contrapõe.

Nos deparamos no contexto local, com incongruências em relação aos princípios de igualdade e equidade. A educação escolar indígena enquanto proposta de política pública é permeada pelo princípio da equidade; contudo as práticas do Estado se baseiam no princípio da igualdade entre população indígena e não indígena, dando em determinados aspectos, um tratamento igual a grupos diferentes, mas que compõem a mesma rede de ensino público, e ainda, vinculados a mesma estrutura estadual responsável por acompanhar as escolas diferenciadas. Os antagonismos presentes na condução da política refletem a compreensão do Estado a respeito da educação diferenciada e da identidade étnica dos povos do Ceará.

Numa tentativa de proporcionar aos indígenas condições de direitos iguais aos da sociedade não-indígena, a educação escolar indígena surge fazendo adequações de estrutura e funcionamento, respeitando a cultura dos povos, no entanto, sujeitos à legislação geral da educação no Brasil - LDB e demais diretrizes legais.

Embora haja por parte dos líderes Tapeba, um reconhecimento dos avanços obtidos em relação à educação diferenciada, observa-se hoje, entre os gestores de escolas um descontentamento em relação à condução da política, em relação ao respeito à especificidade étnica. O modelo da educação escolar indígena se dá num processo de adequação do modelo da educação convencional. Para os indígenas, deveria ser criado um modelo de educação específico para as populações indígenas. Há uma demanda do povo Tapeba, por uma maior compreensão e reconhecimento por parte da sociedade e, em específico da SEDUC, do significado da educação diferenciada.

A criação da SECAD é vista como um avanço na política de educação indígena, contudo há uma expectativa de que a criação da Secretaria de Educação Indígena possa dar um tratamento específico aos povos indígenas levando em consideração o princípio da equidade. Segundo os líderes indígenas, não há um sistema de educação consolidado onde se identifique a coerência desde o MEC até a execução da política na comunidade. Os municípios deveriam instituir sistemas próprios de ensino, mas até agora Caucaia e Maracanaú, municípios da região metropolitana não o fizeram.

Os encaminhamentos da I CONEEI – 1ª conferência nacional de educação escolar indígena apontam para a definição de um sistema próprio de educação, a partir da criação de uma secretaria especial nacional de educação, um conselho de educação indígena, que não teria função normativa, e sim de produzir material para subsidiar discussões a respeito da educação indígena.

Uma das propostas inovadoras da I CONEEI é a criação de territórios etnoeducacionais, que proporcionaria avanços em políticas territorializadas, além de favorecer a efetivação do regime de colaboração entre estado e municípios. A intenção da criação dos territórios etnoeducacionais é a construção do diálogo entre as diversas instâncias que fazem a política de educação indígena acontecer. A intenção é que a SEDUC possa dialogar com secretarias municipais, com conselho estadual de educação e, ao mesmo tempo, o MEC mantenha a coordenação dos territórios etnoeducacionais.

A criação de territórios etnoeducacionais permitirão uma maior participação de representantes indígenas nas decisões e efetivação de planos de trabalho, que atualmente, segundo líderes indígenas, não são concebidos a partir da consulta aos mesmos.

Conforme a liderança indígena Tapeba/técnico da FUNAI, a ideia da criação dos territórios é de aperfeiçoar, definir claramente os papéis e competências do estado, da secretaria de educação, da FUNAI, dos municípios, e dos povos indígenas enquanto controle social.

Uma primeira proposta para criação dos territórios etnoeducacionais foi apresentada na I CONEEI; em que no Nordeste, previa-se a constituição de um único território. Essa proposta não foi aceita pelos povos indígenas por desconsiderarem os

princípios de agrupamento de educação, como relações interétnicas, formas de articulação indígenas, organização política e articulação institucional.

Segundo um líder Tapeba, um único território inviabilizaria o funcionamento dessa instância, tendo em vista que reuniria muitos representantes de diferentes povos, além de representantes não indígenas de instâncias do poder público, universidades e organizações indigenistas.

Observamos a partir do que foi aqui colocado em discussão, que à medida que a educação diferenciada se firma no cenário local e nacional, a estruturação da política de educação escolar indígena assume contornos que apontam para a busca de uma maior equidade no exercício de sua execução, na intenção de efetivar na prática, o que está posto em suas diretrizes. Vale novamente enfatizar que as transformações ocorridas no âmbito do poder público ocorrem a partir da provocação do movimento indígena, com o qual dialoga e, muitas vezes diverge, mais sobretudo, avança em suas proposições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta dissertação é de avaliar o processo de implementação da política de educação escolar indígena no território Tapeba, comunidade indígena da região metropolitana de Fortaleza. Essa avaliação implica na observação e identificação dos aspectos que permeiam a relação estabelecida entre Estado e comunidade indígena, apontando os avanços, dificuldades enfrentadas e desafios postos no sentido de garantir uma educação diferenciada ao povo Tapeba.

O povo Tapeba está inserido num contexto mais amplo de emergência dos índios do Ceará e Nordeste. Considerando esse contexto, as categorias da Identidade e Territorialidade foram elencadas como categorias chave neste estudo avaliativo, pelo entendimento de que as mesmas são fundamentais no processo de afirmação de um povo que luta pelo reconhecimento de sua indianidade.

Na década de 1980, os Tapeba reaparecem no cenário local a partir da atuação da arquidiocese de Fortaleza. Esse reaparecimento se dá de forma gradativa, prioritariamente, a partir de um auto-reconhecimento e reconhecimento pelos “outros” da existência de uma identidade étnica. Essa identidade passa por um processo de reconstrução, principalmente, a partir da valorização de aspectos ditos culturais, no caso, a valorização da dança (ritual Toré), a confecção de peças artesanais, a culinária típica enfim, tudo que possa vir diferenciar esse grupo da sociedade nacional.

A construção dessa identidade acontece de forma processual e está relacionada com o engajamento “na luta”, nos momentos de coletividade. Esse processo gera um sentimento de pertencimento ao grupo, favorecendo a auto-identificação e conseqüentemente a identificação pelo outro.

A partir do reconhecimento da identidade étnica, o povo Tapeba passa a ser detentor de direitos constitucionalmente garantidos, embora tenham que travar uma grande luta para fazer valer esses direitos, seja em relação à saúde, à educação, e principalmente, em relação à demarcação das terras.

Os líderes Tapeba afirmam que a valorização das manifestações culturais fortalecem a Identidade. Vimos anteriormente, com Cardoso de Oliveira, que a variável cultural não pode ser desconsiderada na afirmação da identidade étnica. O autor fala da característica dessa identidade, que é contrastiva, ou seja, ela se afirma no que tem de diferencial do outro. Os Tapeba se afirmam indígenas, também a partir dos aspectos culturais cultivados por eles, como demonstra o relato: “ser índio é mostrar sua verdadeira identidade e a identidade do índio é justamente essa, dançar o tore, é se pintar, é se caracterizar, é participar das retomadas, é participar da plantação coletiva, isso é identidade!” (DIRETORA DE ESCOLA DIFERENCIADA TAPEBA).

Nas escolas diferenciadas, as manifestações culturais são muito enfatizadas pelos gestores e professores, sendo muitas vezes colocadas como foco central da caracterização da escola diferenciada. Há uma afirmação de que a identidade indígena é fortalecida dentro da escola e fora dela, nas famílias e em momentos coletivos da comunidade como as retomadas e plantação coletiva, conforme o relato:

Tem pessoas que apenas participam das reuniões, mas não participam de uma retomada, não participam de uma plantação coletiva, então essas pessoas participam pouco dos acontecimentos da comunidade e são pessoas que na minha visão, são índios por interesse (DIRETORA DE ESCOLA DIFERENCIADA TAPEBA).

Em algumas escolas diferenciadas, em seu planejamento de atividades, é eleito um dia específico para trabalhar “a cultura”, ou seja, durante todos os dias é abordado conteúdo referente às matérias da escola convencional (português, matemática, entre outras) e nas sextas-feiras, aspectos culturais são trabalhados com os alunos, como a dança, a pintura, o artesanato, enfim, tudo que possa caracterizar a cultura indígena. Esse formato não é adotado em todas as escolas. Para algumas, não se elege um “dia pra trabalhar a cultura”. Todos os dias, na rotina do processo ensino-aprendizagem, se trabalha aspectos culturais que fortalecem a identidade cultural da comunidade.

Lembrando a consideração de Silva (2003), a respeito da busca pelos sinais diacríticos, para legitimar a identidade étnica, compreendemos o papel que a escola cumpre no fortalecimento da identidade, a partir do cultivo das manifestações culturais.

Um dado de observação é que o povo Tapeba ao se auto-identificar, ou mesmo, se auto-denominar, o fazem na maioria das vezes como “Os Tapeba”, ou “nós Tapeba”, ou ainda, “o povo Tapeba”, a depender da pessoa verbal em que estejam falando. Esses termos surgem com muito mais freqüência do que mesmo, “nós índios” ou “os índios Tapeba”. Isso denota que a auto-identificação acontece com muito mais ênfase em relação a uma identificação enquanto grupo social e etnicamente organizado do que propriamente, enquanto indígenas. A terminologia “índios” é considerada por muitos, como um termo pejorativo, generalista e equivocado, por ter sua origem nos colonizadores portugueses.

A fala de uma jovem liderança Tapeba a respeito da identidade traduz a questão da autodenominação: “Eu costumo dizer que eu não sou índia, eu sou Tapeba”. Em sua fala, a jovem liderança explicava que ser índio estava associado a uma imagem construída no passado dos indígenas que habitavam nosso país; uma visão estereotipada dos indígenas que tinham hábitos, costumes e cultura específicos. Ao mesmo tempo, eles reforçam traços culturais que legitimam diante da sociedade sua condição de indígenas no contexto contemporâneo.

Essa reflexão nos remete a questão colocada por Sawaia (2001) a respeito da concepção antagônica de identidade, reunindo ao mesmo tempo, elementos de transformação e permanência. Ao mesmo tempo em que “Os Tapeba”, se transformam, se modificam em suas características, seus costumes; eles também buscam manter e reconstruir traços culturais que os remetem a um estado de permanência, uma vinculação com seus ancestrais. Isso traz um aspecto de unicidade do grupo, vinculação e afirma um modo de ser que, neste caso, os assemelha ainda a outros grupos indígenas do Nordeste e os diferencia da sociedade nacional, como afirma:

A Identidade indígena era preciso pra poder lutar pelos direitos,... os indígenas se reconheciam como indígenas, mas não se assumiam por causa do medo da opressão (década de 1980); a vinda de D Aluísio foi um porto seguro pra dizermos da identidade e crescermos (GESTOR DE ESCOLA DIFERENCIADA).

A Identidade Tapeba sem dúvida, é fortalecida no âmbito da escola, mas não somente; os momentos coletivos de festividade, manifestações e, principalmente, os que fazem parte da rotina daquele povo são favorecedores desse fortalecimento.

Em relação à territorialidade vimos com Little (2002), que o território é um produto histórico de processos sociais e políticos... e que ele surge a partir das condutas de territorialidade de um grupo social. Por territorialidade, vimos que ela se caracteriza pelo esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica do seu ambiente biofísico, até conseguir transformá-lo em seu território e que, para analisar um território de um grupo, é preciso uma abordagem histórica do contexto em que surgiu e dos contextos em que esse território foi defendido e/ ou reafirmado.

O povo Tapeba trava uma grande luta para conseguir a demarcação de seu território. Historicamente, a luta por esse território já existe há mais de vinte anos. Por muitas vezes contestado por posseiros e políticos da região, esse território já passou por estudos antropológicos que fundamentam historicamente a posse da terra a este povo.

O processo de retomadas e a construção de equipamentos coletivos e habitações tem contribuído para a reafirmação desse território. Ressaltamos a relevância do fato das escolas diferenciadas terem sido construídas em áreas de retomadas pela SEDUC, contribuindo para a legitimação de posse das terras pelos indígenas. Vale dizer que a construção das escolas tendo como elo o estado, ocorre após a manifestação e posterior reconhecimento da FUNAI de que as terras são indígenas.

A escola Narciso Ferreira Matos hoje ela é construído dentro de uma área retomada, de uma área que a gente retomou. Quando a gente recebeu o projeto da escola, a gente reuniu e disse vamos fazer lá em baixo porque a gente tem que ocupar o espaço que a gente retomou... a nossa intenção era ocupar e povoar aquela parte lá que não tinha... com a construção da escola, outras pessoas iriam fazer sua moradia e ocupar aquele espaço lá. Então essas construções simbolizam sim a nossa luta pela terra, assim como as áreas de plantio, todas essas áreas retomadas que a gente tá buscando ocupar, ela simboliza sim a questão da luta pela terra (COORDENADOR DE ESCOLA DIFERENCIADA TAPEBA).

As comunidades Tapeba encontram-se bastante divididas geograficamente, fato que dificulta a articulação comunitária do território como um todo. Cada comunidade tem sua organização social e política, com uma ou mais liderança que é responsável por “encabeçar a luta” e representar essa comunidade frente a outras comunidades, outros povos ou instâncias do poder público. A escola é um equipamento que cumpre o papel de “demarcação do território”, legitimando que naquele lugar existe uma comunidade indígena. O processo de demarcação vive hoje um novo momento. O relatório do último GT deve ser apresentado

ainda este ano e se aprovado e, não havendo contestações, o povo Tapeba poderá finalmente ter seu território demarcado.

As escolas diferenciadas cumprem um importante papel na legitimação do território indígena e, conseqüentemente, contribuem para o avanço no processo de demarcação das terras Tapeba, aspecto crucial na luta desse povo, contribuindo de forma decisiva para o reconhecimento da presença de indígenas no município de Caucaia-Ceará.

Considero como revelante neste trabalho, a partir da pesquisa avaliativa sobre a política de educação diferenciada entre o Tapeba, a possibilidade de compreensão do contexto em que essa política emerge. Esta avaliação, como vimos com Dagnino e Sousa Santos, se referencia no processo de mudança do modelo de democracia vivido até então – democracia representativa - para um modelo de democracia participativa, e conseqüentemente, para uma nova concepção de cidadania, que foram fundamentais neste estudo. Acrescido a isso, a ênfase dada ao papel dos movimentos sociais nesse processo de mudança, complementou o quadro teórico que argumenta o trabalho.

Pensando no contexto nacional, a Constituição de 1988 é o marco legal que traduz essa transformação, legitimando os povos indígenas numa nova condição – de sujeito de direitos - que a partir daí, passaram a se organizar em prol da defesa desses direitos e, mais ainda, a buscar uma participação efetiva na construção de políticas públicas específicas a estas populações, dentre as quais, a política de educação escolar indígena.

Os resultados da pesquisa apontaram muitos aspectos relevantes da implementação da política de educação escolar indígena no contexto local. O primeiro deles é uma conclusão apontada tanto pelo povo Tapeba, como pela SEDUC, de que não há uma política de educação indígena no Ceará. O que há consiste numa adequação das diretrizes da política nacional para fazer acontecer a educação diferenciada para os povos indígenas do Ceará, muitos deles reconhecidos, outros ainda em fase de reconhecimento.

A partir dessa constatação, cria-se a necessidade de se estabelecer uma política estadual integrada com as diretrizes estabelecidas nacionalmente e articulada com os municípios, em regime de colaboração. Acrescido a isso, a necessidade também da criação de territórios etnoeducacionais estabelecidos em todo o território nacional e que respeite as

relações interétnicas, as questões lingüísticas, a forma de articulação indígena e organização política entre os povos indígenas, visando favorecer a participação desses povos nos processos decisórios da política de educação. Espera-se com isso, que o povo Tapeba, assim como os demais povos indígenas, sintam-se contemplado nas suas reivindicações associadas à identidade indígena.

A nível local, a pesquisa aponta para a necessidade de uma maior conformação na condução da política entre as partes envolvidas diretamente – Estado e população indígena. Isso se revela a partir dos vários pontos de divergência identificados no estudo de campo, tanto em relação ao poder público, como no tocante ao território Tapeba. Essa conformação só será possível, a partir do diálogo entre as partes quanto à concepção da educação diferenciada e da construção política da identidade Tapeba e de seu território.

A meu ver, uma ação que favoreceria esse entendimento seria mais formações do quadro técnico da SEDUC e CREDEs a fim de aproximar cada vez mais a rotina de trabalho dessas instâncias do universo e da especificidade indígena.

Entretanto, a pesquisa também revela o reconhecimento, por parte dos líderes Tapeba, dos avanços obtidos na educação diferenciada, desde o seu início até os dias de hoje. A importância do apoio da SEDUC, traduzido em construção de escolas, compra de equipamentos, formação inicial e continuada aos professores, acompanhamento sistemático das escolas é trazida pelos indígenas ao avaliar a política.

Ao mesmo tempo em que reconhecem os avanços, não relutam em afirmar que os mesmos se devem à atuação do movimento indígena junto ao poder público no sentido de garantir os direitos. A intervenção dos indígenas frente ao Estado, no que diz respeito ao formato de implementação da política de educação escolar, reflete a conquista de espaço político da organização da sociedade civil frente ao poder público.

É evidenciado pelas lideranças Tapeba o desafio ainda preeminente da participação dos povos indígenas, tanto no momento de formulação das políticas e na própria execução a partir da construção de um canal aberto de diálogo, da escuta das populações indígenas.

A característica mais marcante da escola diferenciada, que a distingue da escola convencional, é o fato da mesma ser comunitária. Constatou-se nesta pesquisa, que também se coloca como desafio para os líderes e gestores das escolas diferenciadas Tapeba o de conquistar famílias indígenas que não têm seus filhos matriculados nas escolas diferenciadas por falta de credibilidade nas mesmas e/ou ainda, por não se identificarem enquanto indígenas. Em relação ao segundo aspecto, o desafio não se coloca exclusivamente às escolas e sim, ao movimento indígena, que sofre as conseqüências da falta de engajamento das famílias Tapeba na “luta” pela garantia de direitos.

Ressaltamos contudo, que não foi feita nenhuma investigação diretamente com os alunos e seus familiares, visto que o propósito maior da pesquisa foi o de investigar o processo de implementação e a relação estabelecida entre Estado e lideranças indígenas Tapeba, levando-se em consideração que é nessa relação que se estabelece o campo das negociações necessárias que garantem a construção e efetivação da política.

Finalizamos esta discussão, tratando da importância da escolha da concepção de avaliação, aqui circunscrita, para se atingir os objetivos pretendidos num processo investigativo de avaliação de políticas públicas. Consideramos que a metodologia de avaliação empregada neste estudo possibilitou abordar determinados aspectos fundamentais que poderiam ter sido desconsiderados, ou ainda, não ter recebido a devida atenção, caso a concepção de avaliação escolhida fosse outra, que não a da avaliação em profundidade proposto por Rodrigues.

Em sua proposição, a autora propõe a avaliação em profundidade como alternativa aos métodos positivistas, que focam a avaliação nos instrumental de investigação, perdendo a capacidade de fornecer resultados mais profundos. A perspectiva, a partir da avaliação em profundidade, é poder avaliar a política, desde sua formulação e, ainda, os princípios que a alicerçam.

Neste trabalho, acreditamos ter tocado em aspectos fundantes dessa política, entendendo-a no campo do debate político de reformulações do Estado contemporâneo, consubstanciado nos dilemas entre os princípios de equidade e o de igualdade, no que diz respeito à garantia de direitos, no que se refere à política da diversidade, focando como esses dilemas permeiam o processo de implementação da política de educação diferenciada no contexto local, entre os Tapeba.

Entendemos que a relevância da avaliação de políticas públicas se traduz na possibilidade de pensarmos metodologias que contemplem, além da definição de instrumentais de coleta e análise de dados, os aspectos analíticos fundantes da política em questão, compreendendo-a como ela se estrutura no âmbito do Estado e suas relações com a sociedade.

REFERÊNCIAS

AIRES, J. Max M. Piorsky. **A Escola dos índios Tapeba e a Invenção do Currículo pelos líderes Indígenas.** Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/T1295785283469.doc. Acesso em: 27 jul. 2011.

_____; BRANDÃO, M. DE L. P. **A escola entre os índios tapeba: o currículo num contexto de etnogenese.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2000.

BANIWA, G. S. L. **O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BARRETTO FILHO, H. T. **Tapebas, Tapebanos e Pernas-de-pau: etnogenese como processo social e luta simbólica.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 1992.

BARROS, M. N. F.; LAURENTI, C. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista de psicologia social e institucional.** Disponível em: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>. Acesso em: 14 jun. 2011.

BAUER, M.W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um mapa prático.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 14/99 de 14 de setembro de 1999.** Disponível em: http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB14_1999. Acesso em: 12 mai. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 abr. 1999. Seção 1. p.18. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399pdf>. Acesso em: 14 jun. 2011.

_____. DOU. Brasília, DF, 20 de abril de 2006.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9394, de 1996.** Brasília, 1996.

_____. Congresso. Câmara dos deputados. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação** Brasília. Centro de documentação, Informação e Coordenação, 2001 Disponível em: <http://portalmeec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2011.

_____. Cadernos SECAD 3. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília/ DF, 2007.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Boletim do Sistema de Avaliação.** v. 1 SPAECE – 2009/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Caed.

CIAMPA, A. C. **A Estória do severino e a história da severina:** um ensaio sobre a psicologia social. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Identidade. In: LANE, S.T.M. e CODO, W. **Psicologia Social: O Homem em Movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 16 dez. 2010.

_____. Notas sobre a escolarização indígena no Brasil in COHN “Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa” in **Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 23, n. 2, p. 483-515, 2005.

_____. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 3, n. 1, p. 94-111, 2004.

CUNHA, M. **Antropologia do Brasil:** mito, historia, etnicidade. Sao Paulo: Brasiliense, 1986.

DAGNINO, E.; OLVERA, A. J.; PANFICHI, A. Para uma outra leitura da disputa pela construção democrática na América Latina. In: DAGNINO, E.; OLVERA, A. J.; PANFICHI, A. (orgs). **A disputa pela construção democrática da América Latina.** São Paulo: Paz e Terra, 2005, p. 13-91.

_____. Sociedade Civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (coord.). **Políticas de cidadania y sociedad civil em tiempos de globalización.** Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, p. 95-110.

ESTEVEES, A.J; AZEVEDO, J. **Metodologias qualitativas para ciências sociais**. Porto: Universidade do Porto, 1998.

FOOTE-WHYTE, W. Treinando a observação participante. In: GUIMARÃES, A. Zaluar (org). **Desvendando Máscaras Sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 2000, p. 77-86.

FURTADO, M. L. S. Do Outro Lado da Ponte: Um olhar sobre a educação escolar indígena. In: AIRES, M. M. P. **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste Brasileiro**. Fortaleza: Ed. UECE, 2009.

GÓIS, C. W. L. **Psicologia comunitária: atividade e consciência**. Fortaleza: Instituto Paulo Freire, 2005.

GUIMARÃES, A. Maria Zaluar. **Desvendando máscaras sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. 264 p.

INESC. Orçamento e Política Socioambiental. Hora de reconhecer os direitos indígenas. **Publicação do Instituto de Estudos Econômicos**. Ano VI, nº 21, 2007.

IPECE/Secretaria do Planejamento e Gestão. **Marco Referencial dos Povos Indígenas do Estado do Ceará**. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – Governo do Estado do Ceará. Disponível em: www2.ipece.ce.gov.br/SWAP/swapii/.../marco_logico_indigenas.pdf. Acesso em: 20 set. 2010.

ISA-Instituto Socioambiental. **Povos Indígenas no Brasil**. Políticas indigenistas. Disponível em: www.isa.org.br. Acesso em: 14 jun. 2011.

LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para educação escolar indígena. **Revista de estudos e pesquisas**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 141-155, dez. 2004.

LIMA, A. C. S. Diversidade Cultural e Política Indigenista no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 11-13, 2002.

MAGALHÃES, E. D. **Legislação Indigenista Brasileira e normas correlatas**. 2. ed. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: UNESP; Brasília: Paralelo 15, 2006. 255 p.

_____. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976. 118p.

_____. **O índio e o mundo dos brancos**: uma interpretação sociológica da situação dos Tukúna. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1972. 139 p.

OLIVEIRA, João P. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1. apr. 1998.

PINHEIRO, J.(org) **Ceará: terra da luz, terra dos índios**: história, presença e perspectiva. Fortaleza: MPF/FUNAI/IPHAN, 2002.

POLITICAS públicas relacionadas aos povos indígenas do Brasil/ PDPI – Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas – Documento de Trabalho Nº 1. Disponível em: www.amazonia.org.br. Acesso em: 15 mar. 2011.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista AVAL**, 2008, p. 7-15

SANTOS, B. S. Subjectividade, Cidadania e Emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 32, 1991.

_____. Modernidade, Identidade e a Cultura de fronteira. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, 5 (1-2): 31-52,1993 (editado em nov. 1994).

SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SIASI-Sistemas de Informações da Atenção à Saúde Indígena/FUNASA – Demografia dos povos indígenas. Disponível em www.funasa.gov.br/internet/transicao/saudeIndigena

SILVA, I. B. P.; MONTEIRO, J. M. **Vila dos índios no Ceará Grande**: dinâmicas locais sob o diretório pombalino. Campinas, SP, 2003. 274p.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: _____. **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: GAEPP, 2008. p. 89-177.

VIEIRA, R. **Etnografia e histórias de vida na compreensão do pensamento dos professores** HYPERLINK "<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4258.pdf>"

ZALUAR, Alba. **A Aventura etnográfica: atravessando barreiras, driblando mentiras**. Campinas: UNICAMP/ UERJ.

_____. Exclusão e Políticas Públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 12, n. 35, 1997.