



**DIRETRIZES  
CURRICULARES  
PARA A  
EDUCAÇÃO  
ESCOLAR  
INDÍGENA  
DO CEARÁ**

Maria Bernardete Alves Feitosa  
Katia Coelho Castro de M. Lopes



**CEARÁ**  
GOVERNO DO ESTADO  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



**Elmano de Freitas da Costa**  
Governador do Estado do Ceará

**Jade Afonso Romero**  
Vice-Governadora do Estado do Ceará

**Eliana Nunes Estrela**  
Secretária da Educação do Estado do Ceará

**Helder Nogueira Andrade**  
Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos e Educação  
Complementar e Protagonismo Estudantil

**Nohemy Rezende Ibanez**  
Coordenadora da Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo

**Silvana Teófilo Machado**  
Orientadora da Célula de Educação do Campo, Indígena e Educação  
Contextualizada

**Maria Bernardete Alves Feitosa**  
Assessora Técnica da Equipe de Educação Escolar Indígena

Ficha Técnica

Comissão Organizadora Geral:

**Ana Cristina Forte**

**Gabriela Pinheiro Campos Ratts**

**Maria Bernardete Alves Feitosa**

**Márcia Maria Rodrigues Vieira**

**Nohemy Rezende Ibanez**

**Silvana Teófilo Machado**

**Tereza Rafaella Cordeiro Maciel**

Autoras

**Katia Coelho Castro de Moraes Lopes**

**Maria Bernardete Alves Feitosa**

Revisão

**Ana Cristina Forte**

**Kariny Maiara Moreira de Oliveira**

**Nohemy Rezende Ibanez**

**Tereza Rafaella Cordeiro Maciel**

Arte da Capa

**Andréa Cristina Barbosa de Matos**

Projeto Gráfico, Diagramação e Arte Final

**Andréa Cristina Barbosa de Matos**

Autores dos Grafismos

**José Carlos Teixeira dos Santos (Tapeba)**

**Marcos Alves de Lima (Pitaguary)**

**Maria Cristal de Lucena da Silva (Tapeba)**

**Mateus de Castro Ferreira (Tremembé)**

**Samuel dos Santos Silva Nunes (Tapeba)**

**Victor Breno Carvalho Silva (Tapeba)**

**Vitória Régia Carvalho Silva (Tapeba)**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**Ficha catalográfica**

C387d Ceará, Secretaria da Educação do.

Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena do  
Ceará / Secretaria da Educação do Ceará. – Fortaleza: SEDUC, 2025.

86 p.: il.

ISBN 978-85-8171-710-4

ISBN 978-85-8171-711-1 (E-book)

1. Educação escolar indígena. 2. Diretrizes. 3. Currículo. 4.  
Diversidade. 5. Cultura. I. Feitosa, Maria Bernardete Alves. II. Lopes,  
Kátia Coelho Castro de Moraes. III. Título.

CDD 370.890981



# SUMÁRIO

07	LISTA DE ABREVIATURAS
08	LISTA DE FIGURAS
09	LISTA DE GRAFISMOS
10	LISTA DE TABELAS
12	DEDICATÓRIA
14	APRESENTAÇÃO
17	1. DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CEARÁ
27	2. DOS PERCURSOS LEGAIS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E NO CEARÁ
30	2.2 Principais Legislações da Educação Escolar Indígena no estado do Ceará
36	3. DOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
39	4. DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
40	5. DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS INDÍGENAS
45	6. DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
49	6.1 Calendário Escolar
50	6.2 Tempo-Escola e Tempo-Aldeia
51	6.3 Saberes e Fazeres Tradicionais
52	6.4 Educação Ambiental: Mãe Terra
54	6.5 Memória dos Troncos Velhos
55	6.6 Território e Territorialidade





58	6.7 Identidade, Diversidade e Cultura dos Povos Indígenas do Ceará
59	6.8 Atendimento Educacional Especializado (AEE)
61	7. DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
64	8. DA POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA OS POVOS INDÍGENAS DO CEARÁ
66	9. DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS
68	10. DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
70	11. DA CARREIRA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS
72	12. DA GESTÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO ESTADO DO CEARÁ
75	13. DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
79	REFERÊNCIAS
83	AS AUTORAS
84	COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, QUILOMBOLA E DO CAMPO (COCIQ)





## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- 27| REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS (RCNEI)
- 30| BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)
- 35| COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, QUILOMBOLA E DO CAMPO (COCIQ)
- 36| PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)
- 59| SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)
- 59| ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)



# LISTA DE FIGURAS

- 11| FIGURA 01 CRIANÇAS INDÍGENAS - ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ MANGUE ALTO -ITAREMA/CE
- 12| FIGURA 02 CRIANÇA INDÍGENA COM FLECHA EM COMEMORAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ MANGUE ALTO - ITAREMA/CE
- 16| FIGURA 03 COMEMORAÇÃO POVOS INDÍGENAS - ESCOLA INDÍGENA CULTURA VIVA ALDEIA VILA NOVA - MONSENHOR TABOSA/CE
- 26| FIGURA 04 MULHER INDÍGENA COM SUA MARACA - ESCOLA INDÍGENA MANOEL FRANCISCO DOS SANTOS KANINDÉ - ARATUBA/CE
- 36| FIGURA 05 RODA SAGRADA - JENIPAPO-KANINDÉ AQUIRAZ/CE
- 38| FIGURA 06 CRIANÇA INDÍGENA - ESCOLA YBI PIRANG - ALDEIA ESPÍRITO SANTO - MONSENHOR TABOSA/CE
- 41| FIGURA 07 EVENTO EM ESCOLA INDÍGENA ITÁ-ARA ALDEIA MONGUBA - PACATUBA/CE
- 44| FIGURA 08 MARACA NA FOLHA DA BANANEIRA TAPEBA - CAUCAIA/CE
- 62| FIGURA 09 ESCOLA INDÍGENA EXPEDITO OLIVEIRA ROCHA ALDEIA GAMELEIRA - CANINDÉ/CE
- 68| FIGURA 10 FESTA DA CARNAÚBA- ESCOLA INDÍGENA NARCÍSIO FERREIRA MATOS - CAUCAIA/CE
- 74| FIGURA 11 TETO DE PALHA - ARQUIVO COCIQ/SEDUC-CE
- 78| FIGURA 12 ALDEIA GAMELEIRA - CANINDÉ/CE
- 85| FIGURA 13 MANGUEIRA SAGRADA DO POVO PITAGUARY ALDEIA SANTO ANTÔNIO - MARACANAÚ/CE



# LISTA DE GRAFISMOS



MAR E ÁGUA (TREMEMBÉ)



BODÓ (TAPEBA)



JABUTI (PITAGUARY)



ARANHA FIO DE OURO (PITAGUARY)



JIBOIA ARCO-ÍRIS DA CAATINGA (PITAGUARY)



PESCARIA NO RIO (TREMEMBÉ)



PEIXE BAIACÚ GRAVIOLA (TREMEMBÉ)



PINTURA DA COBRA JIBOIA (TREMEMBÉ)



PEIXE ARRAIA (TREMEMBÉ)



ALIANÇA (TAPEBA)



ALDEIA (TAPEBA)



CÁGADO / LONGEVIDADE E SABEDORIA (TAPEBA)



URUÁ ENCANTADO (TAPEBA)



RAPÉ (TAPEBA)



ANCESTRALIDADE DO SABER (TAPEBA)



LARANHA'UWA/PÉ DE PLANTA COM ESPINHO (TAPEBA)



SEMENTE DAS ÁGUAS (TREMEMBÉ)



PEIXINHOS (TREMEMBÉ)



ENCANTADOS DAS DUNAS (TREMEMBÉ)



CARDUME DE PEIXES SABIRÉ (TREMEMBÉ)





## **LISTA DE TABELAS**

- 32| **QUADRO 1 – ESCOLAS INDÍGENAS CRIADAS A PARTIR DO  
DECRETO ESTADUAL Nº 25.970/2000**
- 34| **QUADRO 2 – ESCOLAS INDÍGENAS CRIADAS A PARTIR DO  
DECRETO Nº 31.058/2012**





Crianças Indígenas - Escola Indígena Tremembé Mangue Alto - Itarema/CE





*O eu é nós.*

Liderança Indígena Helena Potyguara



Criança indígena com flecha Escola Indígena Tremembé Mangue Alto - Itarema/CE



## **Apresentação**

**As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena do Ceará constitui-se em um documento orientador para a implementação da Política Educacional para os povos indígenas no estado do Ceará, construídas a partir da escuta de lideranças, professoras/es, gestoras/es, visitas a escolas e comunidades indígenas, observação de atividades durante a participação em eventos culturais do calendário dos povos indígenas.**

**O documento tem como base legal a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), bem como as resoluções nacionais e estaduais acerca da educação escolar indígena, que garantem às comunidades indígenas o direito à educação específica e diferenciada, o respeito aos modos próprios de organização dos povos indígenas, que o ensino seja ministrado em língua materna indígena e/ou em língua portuguesa, contribuindo para o fortalecimento da identidade e ao ensino bilíngue. Acrescente-se a Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ao assegurar às comunidades indígenas o direito à consulta sobre quaisquer medidas que devam ser implementadas em territórios indígenas.**

**No Ceará, a rede estadual de ensino conta com 9.399 estudantes, de acordo com o Censo Escolar de 2024, matriculados em 44 escolas indígenas e 22 extensões de ensino, ofertando as etapas da educação infantil ao ensino médio, além da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). São 14 povos indígenas atendidos nessas escolas, a saber: Anacé, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kanindé, Kariri, Pitaguary, Potyguara, Tapeba, Tabajara, Tapuya-Kariri, Tremembé, Tubiba-Tapuia e Tupinambá, distribuídos nos municípios de Acaraú, Aquiraz, Aratuba, Canindé, Caucaia, Crateús, Itapipoca, Itarema, Maracanaú, Monsenhor Tabosa, Novo Oriente, Pacatuba, Poranga, São Benedito, Quiterianópolis e Tamboril.**

**Este documento orienta as escolas indígenas a organizarem suas propostas curriculares e seu Projeto Político-Pedagógico, considera as especificidades da modalidade de ensino, em consonância com os anseios dos povos indígenas, contribuindo para o fortalecimento da cultura, da identidade de cada etnia e da relação entre os indígenas e o território.**





Organiza-se em treze seções, a saber: 1 Da Organização da Educação Escolar Indígena; 2 Dos Percursos Legais das Políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil e no Ceará; 3 Dos Objetivos; 4 Dos Princípios da Educação Escolar Indígena; 5 Do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Indígenas; 6 Dos Currículos da Educação Escolar Indígena; 7 Da Produção de Materiais Didáticos Na Educação Escolar Indígena; 8 Da Política Linguística para os Povos Indígenas do Ceará; 9 Da Formação Inicial e Continuada de Professores Indígenas; 10 Dos Processos Avaliativos na Educação Escolar Indígena; 11 Da Carreira Profissionalização dos Professores Indígenas; 12 Da Gestão das Escolas Indígenas; 13 Da Ação Colaborativa para a Garantia da Educação Escolar Indígena.

O percurso da elaboração dessas Diretrizes buscou ser uma construção coletiva e representativa dos anseios das comunidades educativas, e deve ser compreendido como um instrumento estratégico para a implementação da Política da Educação Escolar Indígena no estado do Ceará, marcada pela luta histórica de mulheres, homens e crianças indígenas, ao longo de sua existência como povos originários deste território, que concebem a escola indígena como espaço de resistência e identidade, para além do ensino e da aprendizagem formal, capaz de contribuir com o projeto societário de cada povo indígena, resguardando suas memórias históricas e cultura.



Comemoração Povos Indígenas - Escola Indígena Cultura Viva  
Aldeia Vila Nova - Monsenhor Tabosa/CE



# 1 DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CEARÁ

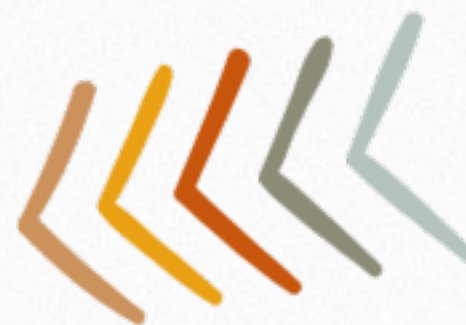
A Educação Escolar Indígena é uma política educacional recente no estado do Ceará e surge a partir da mobilização e articulação do movimento indígena cearense. Antes mesmo de o Estado oferecer as condições mínimas para o funcionamento das escolas, as comunidades indígenas se organizaram e iniciaram o processo de escolarização do seu povo como uma forma de fortalecimento da identidade e cultura dos povos. Ressalte-se que, em sua grande maioria, essas escolas iniciaram o funcionamento nos territórios indígenas, em condições precárias, sem estrutura física adequada, sem contratação de professores.



É recorrente, na origem das escolas indígenas, casos de racismo e preconceito sofridos pelas/os estudantes indígenas, conforme pode-se observar a partir de depoimentos de lideranças que relatam diversos episódios ocorridos nos diferentes povos indígenas cearenses que motivaram a criação das escolas indígenas. Os depoimentos a seguir expressam essa realidade determinante das lutas coletivas dos povos indígenas por uma educação diferenciada e escolas diferenciadas:





...foi criada pela necessidade da comunidade em ter uma educação que valorizasse a cultura, costumes, crenças, tradições de seu povo e devido ao preconceito sofrido pelas crianças e adolescentes que estudavam na escola convencional (Povo Tremembé - Barra do Mundaú/CE).

As primeiras turmas de alunos foram reivindicações das lideranças e demais indígenas que, cansados de serem tratados com estereótipos e preconceitos, não mais queriam estudar em outras escolas, queriam uma escola que pudessem ser quem eram, pudessem reafirmar sua história e identidade, queriam professores que os valorizassem e, como eles, sentissem orgulho de sua cultura e que soubessem suas histórias e ciências (Povo Tabajara - Poranga/CE).






No início da década de 1990 as comunidades indígenas Tapeba: Trilho e Lagoa dos Tapeba, diante dos constantes atos de preconceitos e discriminações sofridos pelos alunos indígenas nas escolas convencionais, que localizavam-se no entorno de nossas aldeias resolvemos instituir um modelo de escola comunitária indígena, com um formato diferenciado, sendo o ensino voltado especificamente para as crianças de nossas comunidades (Povo Tapeba - Caucaia/CE).



Foi criada devido à discriminação que as nossas crianças sofriam nas escolas não indígenas. Começou funcionando embaixo de uma mangueira, com uma turma de Educação Infantil com 30 (trinta) alunos, tendo como professora a liderança Elizabete Cruz da Silva (Povo Tapeba - Caucaia/CE).

...lutas contra as invasões em seu território tradicional que a todo custo queriam invadir o território e acabar com seus processos culturais e educacionais e principalmente contra as tentativas da negação da identidade em aceitar – nos como indígenas Kanindé, foi partindo de todo esse processo que o povo buscou implantar a sua formação educacional diferenciada e específica para suprirem suas necessidades criando uma “escola do nosso jeito”, só assim os índios Kanindé amenizariam o grande preconceito que assolava a comunidade vinda de outros segmentos da sociedade envolvente e também muita das vezes dentro da própria comunidade (Povo Kanindé - Aratuba/CE).



Com o objetivo de fortalecer a luta territorial e identitária, a Educação Escolar Indígena no Ceará, surge ainda na década de 90, tendo os Tapeba e os Tremembé como protagonistas, abrindo caminhos para os outros que vieram depois: Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, na sequência, seguidos pelos Potiguara, Tabajara, Canindé, Tapuya Kariri, Cariri, Tubiba Tapuio, Gavião, Kalabaça, Tupinambá e Isú Kariri. No Ceará, temos o povo Karão, reconhecido pelo movimento indígena, mas que ainda não possui escola em seu território.

Como já se afirmou anteriormente, a garantia de uma escola específica e diferenciada para os povos indígenas encontra respaldo na legislação nacional e estadual, que definem como princípios o respeito à diversidade, aos modos próprios de ensino e aprendizagem, à valorização da história e da cultura do povo, a fim de garantir às gerações futuras conhecimento de sua história e cultura. Dona Raimundinha, liderança Tapeba, revela em sua fala a consciência do direito à terra, do seu modo de viver e educar os seus, da legitimidade de sua cultura e da necessidade de avançar:

Mas nós continua aqui, nós continuamos aqui. Tiraram nós de lá e botaram para cá. Os posseiros começaram a tomar nossas terras, mas nós sabia que nossos antepassados moravam aqui. E criamos coragem e fomos pra cima e retomamos a nossa terra para fazer as nossas casas, nossas ocas, nosso terreiro sagrado, nossa área de plantio, nossa casa de farinha, posto médico. Isso aqui foi uma luta e nós não quer que nossa luta volte e acabe, não. Nós quer que ela suba. Sabe o que é isso aí, nas nossas escolas indígenas, foi uma das coisas mais importantes que nós temos. Que é daqui que sai a educação das nossas crianças e quando elas crescem, elas já crescem sabidas. Eu sou índio. Nós temos nossa cultura, nós temos um terreno sagrado que nós devemos não deixar se acabar nunca porque eu posso ir, mas os meus filhos, bisnetos estão aqui e não é para acabar não, é para seguir em frente (Dona Raimundinha Tapeba, 20/10/2023).

A escola indígena vai se constituindo como um lugar que agrega as práticas vivenciadas nas comunidades: valorização dos rituais, disseminação das histórias de luta de cada povo, visibilidade e espaço das lideranças, suas histórias e a importância delas para a luta territorial e o saber escolarizado, os ditos conhecimentos socialmente construídos. A inter-relação entre esses saberes põe em relevância um sujeito muito importante nesse processo: a/o professora/or indígena. Esta/e precisa ser conhecedora/or e pesquisadora/or da história e da cultura de seu povo, de modo que possa fazer a mediação dos diferentes saberes, dos conhecimentos ditos universais, socialmente construídos, historicamente valorizados e os saberes indígenas.


No final da década de 90, a Seduc iniciou as primeiras ações voltadas para a implementação da Educação Escolar Indígena, realizando o Censo das/os estudantes indígenas. A ação de cadastramento de estudantes indígenas foi seguida pelos primeiros contratos de professoras/es, por meio de convênios com organizações indígenas. Sobre essa ação, Geraldo Tapeba<sup>1</sup>, relembra como ocorreram as primeiras iniciativas de escolarização do povo Tapeba:

Porque na realidade não era ainda essa configuração de educação escolar indígena. Eram experiências de educação no sentido como se fosse um reforço, né? Nessa época nem Censo nem tinha, né? Tudo era a base de doação, bem característico mesmo como é o... Como foi o nascimento de muitas escolas indígenas, né? [...] Conseguiram aquela espécie de... de ajuda, né? Depois passou a ser convênio, né? Depois pela Associação das comunidades. E aqui também teve uma época que era o projeto do PDA, que chegou a atuar nessa questão de ajudar a escola. Inclusive aquele, a Legião da Boa Vontade também, na época, teve essa participação. Inclusive o prédio, a casinha que tem lá em cima que foi estruturada pra ser a escola ainda é dessa época ainda. E depois foi que começou a se configurar como escola, né? Depois do Censo lá (Geraldo Tapeba, 20/11/2024).

Por meio da Lei Complementar nº 22, de 24 de julho de 2000, o Estado regulamenta a contratação de professoras/es para atuar nas escolas da rede estadual de ensino para suprir eventuais carências, mas ainda não havia considerado as especificidades para contratação das/dos profissionais com atuação nas escolas indígenas. Somente em 2002, as/os professoras/es indígenas passam a ser contratadas/os por tempo determinado, seguindo a legislação vigente. Vale salientar que não havia ainda nenhuma especificidade para a regulamentação da contratação das professoras/es indígenas. Esse vínculo que se estabelece entre o Estado e as/os professoras/es indígenas é precário, pois não há garantias trabalhistas para as/os profissionais indígenas, e continua sendo o vínculo da maior parte das/os professoras/es que atuam nas escolas indígenas.

Frente a esse cenário, o movimento indígena iniciou um processo de reivindicação por mecanismos de seleção que considerassem as especificidades culturais e territoriais desses profissionais. Como resposta a essas demandas, foram instituídas normativas que reconheceram a necessidade de critérios diferenciados nos processos seletivos temporários, incluindo a valorização do pertencimento étnico e o vínculo com a comunidade. A Lei complementar Nº 279, de 21 de fevereiro de 2022, traz a seguinte redação:

<sup>1</sup> A nova denominação da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) foi atualizada em 1º de janeiro de 2023, de acordo com a Medida Provisória nº 1.154, de, que estabelece a organização dos órgãos da Presidência da República e dos ministérios.




Frente a esse cenário, o movimento indígena iniciou um processo de reivindicação por mecanismos de seleção que considerassem as especificidades culturais e territoriais desses profissionais. Como resposta a essas demandas, foram instituídas normativas que reconheceram a necessidade de critérios diferenciados nos processos seletivos temporários, incluindo a valorização do pertencimento étnico e o vínculo com a comunidade. A Lei complementar Nº 279, de 21 de fevereiro de 2022, traz a seguinte redação:

Art. 1º Fica acrescido o art. 8.º-A à Lei Complementar nº 22, de 24 de julho de 2000, com a seguinte redação: "Art. 8º-A A seleção para a admissão temporária de docentes nas escolas indígenas integrantes da estrutura organizacional da Seduc observará as perspectivas e as especificidades da educação escolar indígena, inclusive pedagógicas, bem como o princípio da autodeterminação dos povos, no que diz respeito à identidade sociocultural das etnias, de modo a ensejar a efetiva participação e a contribuição dos povos indígenas no planejamento e na condução do processo seletivo, junto com o Poder Público, observados os princípios constitucionais administrativos (Ceará, 2022, p.2).

Ao incorporar o princípio da autodeterminação dos povos, a lei rompe com práticas historicamente impositivas e confere protagonismo aos indígenas na construção de suas próprias políticas educacionais, garantindo-lhes participação efetiva no planejamento e na condução do processo seletivo. Trata-se de uma medida que fortalece a identidade étnica e cultural, contribui para uma educação verdadeiramente intercultural e reafirma os compromissos constitucionais com a diversidade e a equidade.

Há de se destacar a importância da Lei nº 16.379, de 16 de outubro de 2017 que regulamenta como devem ser compostos os bancos de gestores para as escolas indígenas, bem como quem pode participar do processo seletivo. A partir da Lei nº 18.435, de 27 de julho de 2018 que dispõe sobre o provimento de cargos comissionados nas escolas indígenas da rede pública estadual de ensino, garantindo que sejam observados os costumes, as práticas da comunidade e as especificidades da cultura indígena. Ressalte-se que, no caso dos povos indígenas, não se aplicam as vedações relativas ao parentesco devido aos laços familiares presentes nas comunidades indígenas e as relações intrínsecas de ancestralidade.

Esses dispositivos possibilitaram as condições legais para que, no processo seletivo de gestores indígenas, fosse assegurado que os cargos de direção e coordenação pudessem ser ocupados por docentes indígenas reconhecidos pelas comunidades, além de garantir a participação das lideranças na composição de bancos específicos de gestores escolares indígenas, promovendo maior coerência entre a organização escolar e os modos próprios de gestão das escolas indígenas



Em 2023, depois de quase 16 anos, uma vez que o movimento por concursos públicos e específicos iniciou em 2009, foi realizado o primeiro concurso público para efetivar profissionais nas escolas indígenas. Das 200 vagas disponibilizadas, 154<sup>2</sup> foram ocupadas pelas/os profissionais aprovadas/os e, atualmente, lotados em sala de aula e/ou em cargos de gestão escolar (diretoras/es e coordenadoras/es escolares), nomeados no segundo semestre do ano de 2024.

No Ceará, a Política de Educação Escolar Indígena foi se estabelecendo à medida em que os povos indígenas foram construindo o modo de organização de suas escolas. Estado e movimento indígena foram trilhando o caminho para a implementação da Política, em alguns momentos, houve confluência de ideias; em outros, o tensionamento se evidenciou, uma vez que as respostas do poder público, por diferentes razões, nem sempre chegam com a velocidade e a intensidade demandadas pelo movimento social indígena, de modo que a política educacional para os diferentes povos seja contemplada como prioridade e equidade.

A dinâmica do movimento indígena incorpora as ações de mobilização e participação tanto em nível local como nacional. As assembleias dos povos indígenas, que ocorrem anualmente nas comunidades indígenas, com discussão de pautas que envolvem saúde, educação, gestão territorial, dentre outros assuntos, promovem espaços de diálogo entre os povos indígenas e instituições como Seduc, Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), Instituições de Ensino Superior (EIS) e pesquisadores.

A Educação Escolar Indígena no estado do Ceará conta com 44 escolas da rede estadual de ensino, localizadas em 18 municípios, e 9 escolas da rede municipal, situadas em Caucaia, Maracanaú, Brejo Santo e em Itapipoca. Algumas Escolas Indígenas da rede estadual atendem as três etapas da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e anos finais e ensino médio), e a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Da década de 90 ao momento atual, percebe-se que as escolas indígenas têm avançado não somente na melhoria da infraestrutura, com a construção de novos prédios com espaços pedagógicos que colaboram com o desenvolvimento da aprendizagem das/dos estudantes, como quadras esportivas e laboratórios, seguindo o padrão MEC, mas também com existência de dispositivos legais que orientam a oferta nesses estabelecimentos de ensino, tais como diretrizes operacionais para a matrícula de alunos e contratação de professores indígenas.

---

<sup>2</sup> Comunidade Educativa: expressão utilizada no documentos norteadores da 2ª Conferência de Educação Escolar Indígena e refere-se a todas/todos aqueles que direta ou indiretamente contribuem para que a educação escolar indígena se estabeleça nas comunidades indígenas, ou seja, professores indígenas, funcionários, alunos, pais, lideranças tradicionais, pessoas indígenas, caciques, pajés, tronco velhos e todos os indivíduos considerados e respeitados pela comunidade.

A estrutura organizacional básica e setorial da Seduc, definida por meio do Decreto nº 35.369, de 31 de março de 2023, que altera a estrutura organizacional e dispõe sobre os cargos de provimento em comissão da Secretaria da Educação do estado do Ceará (Seduc), apresenta os órgãos de execução regional e local que são as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes). Estas, por sua vez, são organizadas com as seguintes células: Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (Cedea); Célula de Cooperação com os Municípios (Cecom); Célula de Gestão Administrativo-Financeira (Cegaf) e os Estabelecimentos de Ensino Público do Estado situados em cada regional.

As escolas indígenas estão presentes em 8 regionais, quais sejam, Crede 1 - Maracanaú e envolve 8 municípios (Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba);

Crede 2 - Itapipoca (Amontada, Apuiarés, Itapajé, Itapipoca, Miraíma, Paracuru, Paraipaba, Pentecoste, São Gonçalo do Amarante, São Luís do Curu, Tejuçuoca, Trairi, Tururu, Umirim e Uruburetama);

Crede 3 - Itarema (Acarauá, Bela Cruz, Cruz, Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Marco e Morrinhos);

1. Crede 5 - Tianguá (Carnaubal, Croatá, Guaraciaba do Norte, Ibiapina, Ipu, São Benedito, Tianguá, Ubajara e Viçosa do Ceará);

Crede 7 - Canindé (Canindé, Caridade, General Sampaio, Itatira, Paramoti, e Santa Quitéria);

Crede 8 - Baturité (Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia, e Redenção);

Crede 13 - Crateús (Ararendá, Crateús, Catunda, Ipaporanga, Independência, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Novo Oriente, Poranga e Tamboril);

Crede 15 - Tauá (Aiuaba, Arneiroz, Parambu, Quiterianópolis e Tauá) e são acompanhadas em seus processos pedagógicos e de gestão escolar pela atuação direta da Superintendência Escolar, que tem como premissa fomentar um movimento de reflexão e ação em torno de três eixos principais: indicadores, processos escolares e instrumentos de gestão.



Desse modo, a atuação da Superintendência Escolar, na ação de acompanhamento às escolas indígenas gera um movimento importante em que a gestão escolar e sua equipe pedagógica refletem sobre o cotidiano escolar, suas fragilidades e potencialidades, visando o redirecionamento de ações ou o fortalecimento de práticas pedagógicas que valorizam o currículo da escola indígena. Constituem como premissas da ação da superintendência escolar o acompanhamento das escolas, com foco na ação da gestão escolar. Desse modo:

Preservar a autonomia da escola e fortalecer a liderança da/o diretora/or são premissas básicas do trabalho da Superintendência. É importante que a/o Superintendente Escolar coloque perguntas-chaves que promovam, junto à direção, reflexão crítica sobre a realidade escolar (Ceará, 2025, pag. 16).

A superintendência escolar se estrutura em quatro campos de atuação: acompanhamento, indicadores, instrumentos de gestão e processos escolares que se integram no fazer diário da gestão escolar.

No acompanhamento às escolas indígenas, a ação concentra-se nas visitas in loco, encontros com todos os gestores e reuniões com grupos de gestores e coordenadores. Nessas atividades, percebe-se o quão importante é a ação da superintendência, tendo em vista, o olhar cuidadoso da/do profissional que ajuda a escola a se perceber enquanto uma instituição imersa em atividades cotidianas e a necessidade de realizar paradas estratégicas para refletir sobre sua própria complexidade enquanto instituição que promove a aprendizagem das/dos estudantes e também, por ser parte fundamental na comunidade indígena na promoção do fortalecimento da cultura e da identidade. Ademais, a comunidade educativa precisa refletir se o projeto educacional está em consonância com o projeto societário do povo.

No campo de atuação referente aos indicadores, o trabalho concentra-se na análise de frequência de estudantes e professores, rendimento e fluxo escolar, desempenho acadêmico em avaliações externas, ambiente educativo e espaço físico. Aqui percebe-se a necessidade de se acompanhar cotidianamente os indicadores que interferem diretamente nos resultados educacionais.



O acompanhamento aos instrumentos de gestão possibilita que a gestão escolar esteja atenta ao cumprimento dos dias letivos, ao cumprimento da carga horária e, portanto, aos direitos das/dos estudantes à quantidade mínima de dias letivos; se o regimento escolar condiz com as práticas desenvolvidas na unidade escolar e se tais ações geram um ambiente de respeito, acolhedor e que promova a convivência na comunidade escolar.

Em relação ao campo de atuação sobre os processos escolares: matrícula e lotação de professores, planejamento pedagógico, prática pedagógica e avaliação de aprendizagem, faz-se necessário a observância dessas ações a fim de possibilitar uma organização de todos os processos gerenciais do funcionamento da escola.

Esses campos são estruturados separadamente por questão de organização e sistematização; entretanto, estão conectados e precisam ocorrer com uma certa sintonia para que a escola desempenhe com qualidade sua função social, ou seja, contribuir para processo de ensino e aprendizagem.



Mulher Indígena com sua maraca - Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos  
Kanindé - Aratuba/CE



## **2 DOS PERCURSOS LEGAIS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E NO CEARÁ**

A oferta da Educação Escolar Indígena pode ser dividida em dois momentos: no primeiro, quando fez parte da estrutura organizacional da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) em que havia um propósito evidente de integração dos indígenas à sociedade nacional, de forma assistencialista; e num segundo momento, quando a educação escolar indígena passa a ser construída para e pelos indígenas, em meados do século XX.

A partir da observação das principais legislações que contemplam não somente a Educação Escolar Indígena, como também temáticas voltadas para os povos indígenas de uma maneira geral, percebe-se que havia um firme propósito de promover sua integração à sociedade envolvente. Assim, na Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, o Estatuto do Índio, no art. 50, afirmava que “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.” (BRASIL, 1973)

Verifica-se, então, que o objetivo da educação para os povos indígenas, naquele momento, ainda era o de integrá-los à população nacional, com o intuito de exterminar sua cultura, identidade e presença.

Com o processo de organização da sociedade civil e a luta histórica do povo brasileiro pela construção da democracia, formam-se e fortalecem-se os movimentos sociais, dentre eles o movimento indígena, a partir da década de 1970, cuja mobilização contribuiu para inserir pautas importantes na CF de 1988, garantindo aos povos indígenas autonomia e respeito às suas especificidades, utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Percebe-se, portanto, que já existia o pensamento de assegurar um processo educacional que visasse à formação dos indígenas a partir de suas particularidades, seu território e suas expressões culturais e espirituais.

Nos artigos 78 e 79, nas “Disposições Gerais”, indicam-se as esferas responsáveis pela especificidade desse ensino, os objetivos para essa modalidade, bem como a necessidade de elaboração de materiais específicos e a garantia de uma formação que considere as memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas e a valorização de línguas e ciências.

Em 1998, com o lançamento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), avança-se nessa modalidade de ensino ao estabelecer como objetivo: “oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas, de forma a melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas enquanto cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 9). Surge, então, o primeiro documento com a finalidade de auxiliar na construção de currículos específicos e diferenciados para as escolas indígenas. Em seu texto é ressaltado que:

[...]este documento possa servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar. Nesse sentido, o Referencial aqui apresentado tem função formativa e não normativa. Ele pretende, como já foi dito, fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas (BRASIL, 1998, p.13).

Por sua vez, a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 3/1999, ao fixar diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, apresenta orientações para a criação da categoria de escola indígena, reconhecendo-lhe “a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” (BRASIL, 2002, P. 67), garantindo autonomia pedagógica e curricular para essa escola.

Ao ser publicada em 22 de junho de 2012, a Resolução CNE/CEB nº 5 representou importantes avanços no marco regulatório da modalidade, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Pautada pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, traz orientações essenciais para a construção de um currículo diferenciado. Nesse sentido, destaca-se o artigo 15, Inciso I:

Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.


§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2012, p.8).

Diante do exposto e da premissa que a escola indígena tem autonomia, a construção desse currículo diferenciado e intercultural está ligado à própria comunidade indígena da qual a escola faz parte, considerando para o contexto do ensino os valores que essa comunidade definir como pertinentes e necessários a serem aprendidos por seus membros, além de assegurar o acesso ao conhecimento científico, político, social e cultural, promovendo a troca de saberes ancestrais e fortalecendo sua cultura.

Quanto à formação de professores indígenas, a Resolução CNE/CEB nº 1/2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, possibilitou regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos. (BRASIL, 2015).

Na referida Resolução, encontram-se os princípios e os objetivos da formação de professores indígenas, a necessidade de construção e de desenvolvimento de programas e cursos específicos para promoção e oferta de formação de professores indígenas. Verifica-se no texto legal dessa Resolução que a interculturalidade e o ensino diferenciado constituem as bases para a formação inicial e continuada dos docentes indígenas.

Abordar questões culturais nas escolas indígenas significa ir além de falar sobre a cultura. Significa vivenciá-las e promover a troca dos saberes e a aquisição do conhecimento, por meio de práticas pedagógicas que explorem o território indígena, os saberes próprios e as manifestações culturais de cada povo. De acordo com essas Diretrizes, nas formações do professor indígena, deve-se assegurar alguns princípios fundamentais para o fortalecimento da educação escolar indígena nos territórios:



I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;

II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;

III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;

IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;

V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e

VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena (BRASIL, 2015, p.1).



## **2.2 Principais Legislações da Educação Escolar Indígena no estado do Ceará**

A luta dos povos indígenas do Ceará por reconhecimento, pelo direito às suas terras, por saúde e por uma educação diferenciada, surge de demandas das próprias comunidades indígenas, de seu avanço e maior organização enquanto movimento social.

Esse movimento social, nos diferentes percursos de sua luta, vem concebendo e reafirmando um projeto de educação voltado para os interesses e necessidades dos povos indígenas, e a ser executado por eles, com uma perspectiva de ensino intercultural, específico, comunitário e bilíngue/multilíngue, na qual saberes, tradições culturais e espirituais integrem e orientem a organização do currículo escolar, simultaneamente e intrinsecamente ao ensino dos componentes curriculares presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e de outros documentos que referenciam os currículos das instituições de ensino.

De modo a assegurar o cumprimento dos princípios elencados, resultado das lutas do movimento social dos povos indígenas, a categoria de escola indígena é reconhecida no estado do Ceará, bem como a necessidade de o ensino nessas escolas ser ministrado por professores indígenas, respeitando as formas próprias de ensino-aprendizagem dos povos indígenas.

A principal legislação do Sistema de Ensino do estado do Ceará para as escolas indígenas é a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 382/2003, que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará, marco inicial da legislação escolar indígena no âmbito do órgão normativo. Nesta Resolução, são estabelecidas as primeiras definições para a criação e regularização da escola indígena no Sistema de Ensino, bem como dispositivos relacionados ao perfil de professores e gestores, a forma de A principal legislação do Sistema de Ensino do estado do Ceará para as escolas indígenas é a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 382/2003, que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará, marco inicial da legislação escolar indígena no âmbito do órgão normativo. Nesta Resolução, são estabelecidas as primeiras definições para a criação e regularização da escola indígena no Sistema de Ensino, bem como dispositivos relacionados ao perfil de professores e gestores, a forma de organização, caracterização, ao funcionamento, à denominação, ao credenciamento e planejamento e à concepção de currículo da escola indígena<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O movimento Potigatapuia, em Monsenhor Tabosa, e o povo Tapeba, em Caucaia, têm realizado ações de revitalização linguística do Tupi Nheengatu, por meio de formação continuada para as/os professoras, bem como elaboração de material didático. Iniciativas semelhantes são conduzidas entre os povos Kariri e Isú Kariri, situadas em Crateús e Brejo Santo, respectivamente, que buscam a reconstrução e a transmissão intergeracional de sua língua, o Dzubukuá.



Sobre a concepção curricular, destaca-se o art. 8º, inciso I, alínea “C”:

C) sua concepção curricular, compreendendo:

I - as Diretrizes Curriculares Nacionais;

II - o Referencial Curricular para a escola indígena;

III - seus objetivos a serem alcançados por área de conhecimento;

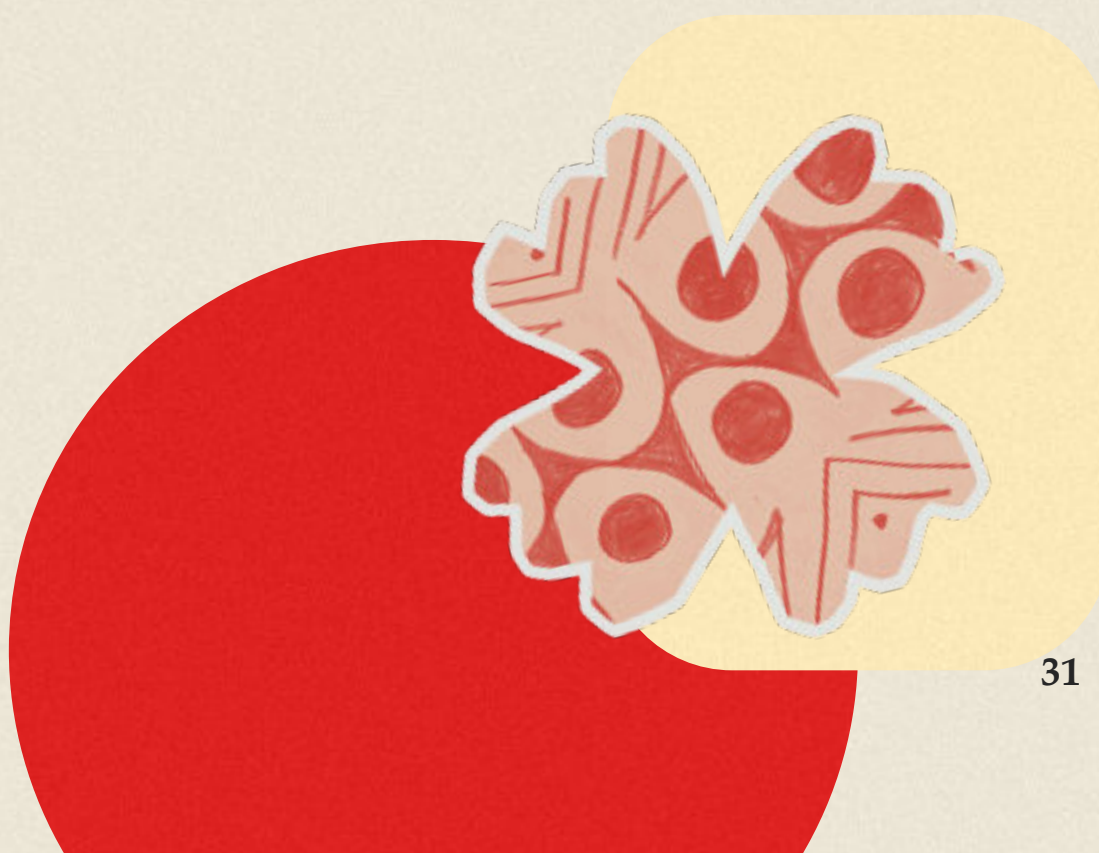
IV - os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

V - as formas de conhecimento, processos e métodos próprios do ensino; VI - suas formas para avaliação do processo ensino-aprendizagem;

VII - as realidades sociolinguísticas, em cada situação (CEARÁ, 2003, p.3).

A concepção curricular da escola indígena deve levar em consideração a inclusão dos saberes indígenas, seus modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena, formas de conhecimento e métodos de ensino próprios e a realidade sociolinguística de cada povo. No estado do Ceará, há de se observar que, devido ao longo processo de contato com a sociedade envolvente, os povos indígenas não possuem línguas indígenas como línguas maternas. Existem, entretanto, iniciativas, em curso, de revitalização ou resgate do uso de língua indígena<sup>3</sup>.

Ainda no mesmo artigo 8º, no inciso II, ganham relevância as diretrizes para a organização das atividades, uma vez que estas “poderão ser estruturadas em épocas diversas do ano civil, respeitando a realidade social, econômica, espiritual e cultural da comunidade ou do povo indígena” (CEARÁ, 2003, p.3). Não há como dissociar o processo de escolarização dos saberes de cada comunidade indígena, sendo o currículo diferenciado e específico a forma de assegurar a interculturalidade que fundamenta a Educação Escolar Indígena.



Com o objetivo de atualizar a legislação estadual às exigências legais e necessidades das escolas indígenas, houve alteração na Resolução CEE nº 382/2003, por meio da Resolução CEE nº 447/2013, cujas principais mudanças são referentes à tipificação das escolas indígenas quanto ao quantitativo de estudantes correspondente a cada nível, ao perfil das/os gestores e suas respectivas formações exigidas para o exercício do cargo e à documentação para o credenciamento da unidade escolar junto ao órgão normativo.

De acordo com Resolução CEE nº 382/2003, a escola indígena será criada pelo poder público estadual e/ou municipal a pedido da comunidade ou povo indígena. Assim, em 2000, o Governo do Estado do Ceará criou oficialmente, por meio do Decreto nº 25.970, de 31 de julho de 2000, as escolas indígenas na estrutura organizacional da Secretaria da Educação, tendo em vista que algumas delas já funcionavam mesmo sem a criação oficial na rede de ensino.

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

**Quadro 1 – Escolas indígenas criadas a partir do Decreto Estadual nº 25.970/2000**

POVO	MUNICÍPIO	ESCOLA	LOCALIDADE
Potiguara	Monsenhor Tabosa	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio do Povo Caceteiro	Mundo Novo
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Olho D'água dos Canutos	Jacinto
Kalabaça e Cariri	Crateús	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Terra Livre	Terra Livre
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio das Raízes Indígenas	Planaltina
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Terra Prometida	Caixa D'água

Kalabaça e Cariri	Crateús	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Altamira	Altamira
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Cariry Tabajara	Maratoan
Kalabaça e Cariri	Poranga	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jardim das Oliveiras	Jardim das Oliveiras
Tapeba	Caucaia	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio do Trilho	Trilho
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Capoeira	Capoeira
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio da Ponte	Ponte
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Lameirão	Lameirão
Jenipapo Kanindé	Aquiraz	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Lagoa I e II	Lagoa I e II
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé	Lagoa do Encantado
Kanindé de Aratuba	Aratuba	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Kanindé de Aratuba	Fernandes
Tremembé	Itarema	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Córrego de João Pereira	Varjota
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Mangue Alto	Mangue Alto
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Tapera	Tapera
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Maria Venância	Praia de Almofala
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Panã	Panã
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Passagem Rasa	Passagem Rasa
Pitaguary	Maracanaú	Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Varjota	Varjota
		Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Pitaguary	Santo Antônio de Pitaguari

Fonte: Adaptado de Ceará (2000).

Mesmo tendo definido em Resolução os passos para a criação de escola indígena no estado do Ceará, havia algumas escolas da rede estadual que não dispunham do documento legal de criação. Dessa forma, foi necessária a publicação de um decreto com a criação de escolas indígenas, que estavam em funcionamento, convalidando os atos normativos realizados por essas escolas. O Decreto nº 31.058, de 22 de novembro de 2012, criou oficialmente na estrutura organizativa da Seduc as seguintes escolas:

### **Quadro 2 – Escolas indígenas criadas a partir do Decreto nº 31.058/2012**

<b>POVO</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>LOCALIDADE</b>
Tapeba	Caucaia	EDEFM do Trilho	Trilho
Tremembé	Itarema	EDEFM Tapera	Tapera
Tremembé	Itarema	EDEFM Varjota	Varjota
Tremembé	Itarema	EDEFM Passagem Rasa	Passagem Rasa
Tremembé	Itarema	EDEFM de Buriti	Barra do Mundaú
Potyguara	Monsenhor Tabosa	EDEFM Joaquim Urgena	Jacinto

Fonte: Elaborado a partir do Decreto nº 31.058, de 22 de novembro de 2012.

Ainda em 22 de novembro de 2012, foi publicado um outro Decreto (nº 31.057), que redenominou as Escolas Indígenas constantes da Estrutura Organizacional da Seduc. As comunidades indígenas foram consultadas para definir a denominação de cada unidade escolar e todas as escolas passaram a ter na sua nomenclatura o termo ESCOLA INDÍGENA, demarcando assim a categoria de escola e sua especificidade.

Outro marco regulatório importante é o concurso público para professores indígenas, regido pela Lei estadual nº 18.172, de 22 de julho de 2022, o qual trouxe uma mudança significativa na forma de lotação de professores nas escolas indígenas, pois até então os docentes indígenas só eram contratados por seleções para professores temporários, o que não assegurava a estabilidade da carreira, e, pela primeira vez, participaram de um certame para concorrer a um cargo público. No inciso I do Art. 8º-A, tem-se:

I - O concurso público poderá envolver exclusivamente a participação de integrante de uma das etnias indígenas presentes no Estado do Ceará, com residência nas comunidades indígenas onde está localizada a respectiva unidade escolar, atendidos os requisitos básicos de formação acadêmica exigidos pela legislação que rege a matéria (CEARÁ, 2022, p.2).

## IMPORTANTE!

Ao garantir a exclusividade de candidatos indígenas, atendendo as formações acadêmicas necessárias, o Concurso para provimento de cargos para lotação de professores nas escolas indígenas no Ceará, surge como resultado de uma longa luta pela valorização desses profissionais, há muito tempo demandada pela Categoria e por grande parte das etnias.



Ressalte-se ainda a abertura de Chamadas Públicas para a composição do banco de formadores regionais indígenas, que são responsáveis pela formação de professores que atuam nas escolas indígenas, favorecendo a ampliação dos saberes, da cultura, da espiritualidade e identidade dentro do sistema de ensino.

Com o fim de assegurar a institucionalização da Política de Educação Escolar Indígena, no Sistema de Ensino do estado do Ceará, a Seduc estruturou um setor responsável para dialogar com os movimentos sociais e promover e/ou articular o atendimento às suas demandas. Trata-se da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo (Cociq) que, em articulação com representações dos movimentos sociais, Secretarias Municipais de Educação, Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes), instituições indigenistas e Instituições de Ensino Superior (IES), tem desenvolvido ações para consolidar essa Política. Incubida de promover esse diálogo e apoiar a execução de ações que contemplem a melhoria e avanço das escolas indígenas, a Cociq tem se orientado na direção do aprimoramento de práticas educativas inclusivas, que respeitem as diferenças étnico-raciais, com foco na Equidade.





Roda Sagrada - Jenipapo-Kanindé  
Aquiraz/CE

### 3 DOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Constituem objetivos das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

I - orientar as escolas indígenas da rede estadual de ensino na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus processos educativos, baseados nos projetos societários de cada povo, no fortalecimento das identidades étnicas e na valorização da cultura dos povos indígenas no Ceará;

II - orientar os processos de elaboração de instrumentos da gestão escolar - Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar -, e os currículos escolares, visando consolidar a Educação Escolar Indígena e seu vínculo intrínseco com a realidade sociocultural dos povos indígenas;

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das escolas indígenas;



**IV - assegurar que o modelo de gestão das escolas indígenas considere as práticas socioculturais e os modos de organização das respectivas comunidades, valorize e oportunize a participação das lideranças e dos troncos velhos na gestão dessas instituições;**

**V - assegurar que os Projetos Político-Pedagógicos sejam elaborados por toda a comunidade educativa, e que reflitam as formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem dos povos indígenas;**

**VI - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino do Estado e dos Municípios que ofertam educação escolar indígena, disponibilizando as diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito do Território Etnoeducacional Potyrõ<sup>4</sup>;**

**VII - valorizar os saberes ancestrais dos povos, os conhecimentos relativos às memórias históricas e identidades étnicas, transmitidos oralmente e/ou registrados por escrito ou em mídias digitais;**

**VIII - promover a pesquisa entre estudantes e sábios indígenas sobre medicina tradicional, espiritualidade indígena, conhecimentos relativos aos ciclos da natureza, observação dos fenômenos naturais, dos astros, das ciências e histórias dos povos indígenas;**

**IX - valorizar os saberes indígenas necessários à continuidade da cultura indígena, incorporando ao currículo escolar as práticas culturais dos povos originários;**

**X - estimular o uso pedagógico dos espaços dos patrimônios culturais e ambientais, e da cultura alimentar das comunidades indígenas para fortalecer a identidade cultural de cada etnia.**

<sup>4</sup> Território Etnoeducacional (TEE) compreende as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados, independentemente da divisão político-administrativa do País. Os TEE foram instituídos pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. No Ceará, em 2014, foi pactuado o TEE Potyrõ, o qual envolve além do Ceará, o estado do Piauí.



Criança Indígena - Escola Ybi Pirang  
Aldeia Espírito Santo - Monsenhor Tabosa/CE

## **4 DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

A Educação Escolar Indígena no estado do Ceará elegeu como princípios norteadores:

Escola comunitária, em que a comunidade educativa esteja presente nos processos pedagógicos, desde a formulação da proposta pedagógica à participação efetiva no cotidiano escolar;

Escola oriunda da luta e voltada para a luta pelo território;

Escola centrada no território, Escola-território, cujas práticas pedagógicas sejam permanentemente pautadas no conhecimento e defesa do território, considerado-o como uma sala de aula, superando o conceito restrito do espaço físico da escola;

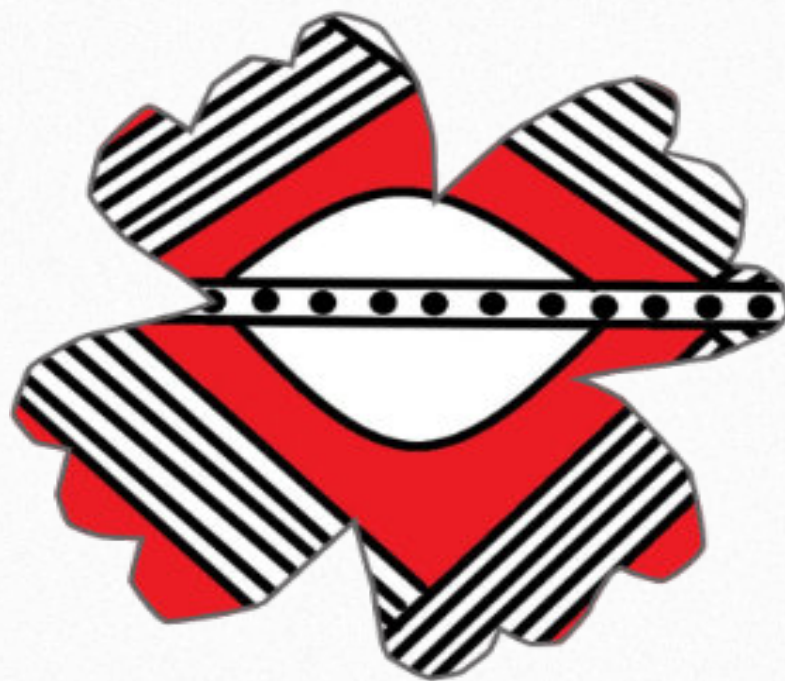
Projeto curricular que valorize as identidades étnicas e contribua para o fortalecimento do sentimento de pertença ao povo e sua relação com o território indígena;

Práticas pedagógicas pautadas no respeito e na valorização da cultura e história dos povos indígenas;

Interação entre os diferentes saberes indígenas e os conhecimentos socialmente construídos pela sociedade envolvente de forma respeitosa;

Incentivo ao ensino de línguas indígenas nas unidades escolares, seja a língua indígena pertencente ao seu povo, quando essa língua ainda for de uso habitual, seja uma língua indígena adotada pelo povo, a fim de promover o ensino bilíngue e/ou multilíngue;

Respeito e valorização da cosmovisão indígena na organização do currículo das escolas, considerando, na elaboração dos seus projetos pedagógicos, sua relação com a natureza, bem como sua espiritualidade.



## **5 DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS INDÍGENAS**

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas indígenas constitui importante documento na gestão escolar e educacional, pois traduz e orienta os anseios do povo, enquanto um projeto mais amplo, que revela necessidades e prioridades a serem consideradas, objetivando o fortalecimento da luta territorial e do sentimento de pertença da população indígena.

Pelo caráter aglutinador de interesses da comunidade indígena, bem como a contribuição efetiva da escola na construção do projeto de vida do povo indígena, o PPP deve ser concebido e elaborado de forma coletiva, envolvendo toda a comunidade educativa: pais, mães, responsáveis, lideranças tradicionais, troncos velhos, parteiras, moradores, artesãos, juventude indígena, todos que fazem parte dessa comunidade e que de alguma maneira cooperam com o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no território, de modo a fortalecer o projeto identitário do povo, vinculando o currículo escolar a conhecimentos específicos dos povos indígenas, além dos conhecimentos da sociedade envolvente. Como observa Veiga (2013):

É importante tomar como ponto de partida para a construção do projeto da escola a prática social e o compromisso de socializar os problemas da escola, da gestão, do currículo e da avaliação. O projeto pedagógico constituído pela própria comunidade escolar é o definidor de critérios para a organização curricular e a seleção e estruturação dos conteúdos, das metodologias de ensino, dos recursos didáticos e tecnológicos e da avaliação (VEIGA, 2013, p. 163).

O Projeto Político-Pedagógico se organiza de forma coletiva, envolvendo a comunidade escolar e deve estar intrinsecamente relacionado aos projetos societários de cada povo, explicitando sua historicidade e sua cultura, em cujo território a escola está situada. Nesse sentido, é preciso constar no documento, os pilares que caracterizam cada povo, e a estreita relação entre seus anseios e o projeto educacional, que toma corpo e se materializa no cotidiano escolar.

Como preconiza a LDB, o PPP deve ser construído com a participação de todos profissionais que fazem parte da escola, colaborando para uma gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996, p.15).

Portanto, é preciso que estejam expressos os eixos temáticos que devem ser trabalhados no currículo escolar, tais como a valorização dos troncos velhos, a



**ESCOLA INDÍGENA ITÁ-ARA**



importância da oralidade, das narrativas e das histórias de luta e resistência do povo, dentre outros que a comunidade educativa julgar necessários na elaboração coletiva de projeto educacional do povo.

Devido a importância da questão territorial para os povos indígenas, é imprescindível conhecer o território e suas problemáticas, as questões que afetam o meio ambiente e que impedem a sustentabilidade e o bem viver dos povos indígenas para que sejam trabalhados no cotidiano escolar. A problemática da emergência climática é uma questão prioritária para todas as escolas indígenas e seus territórios; portanto, a questão ambiental deve ser priorizada na elaboração do PPP das escolas indígenas.

Na formulação do PPP, faz-se necessário articular a relação entre escola e comunidade, possibilitando que as/os docentes compreendam seu papel de articuladora/or, mediadora/or entre o saber escolarizado e as manifestações culturais do povo indígena, o conhecimento do território, para além de conhecer seus limites, conhecer seus locais sagrados, locais de memória afetiva e de resistência. Falar dos povos indígenas e seus territórios pressupõe relações intrínsecas entre povos e seus respectivos territórios. Assim, falar dos Tapeba é associar esse povo à figura da Carnaúba e do Terreiro Sagrado do Pau Branco; referir-se aos Potyguara é associá-los às furnas em que guardam suas memórias históricas; ou ainda, ao se lembrar dos Tremembé é compreender como eles se relacionam com os saberes do céu, do mar e terra em sua cosmologia e pertencimento étnico.

Na escola indígena, é primordial que as memórias históricas e afetivas de cada povo sejam lembradas e trabalhadas de forma pedagógica, de modo a trazer ao cotidiano escolar a importância da luta territorial e identitária do povo que se estabelece tanto no passado quanto no presente; ou seja, é perceber que os povos indígenas são grupos continuamente mobilizados no e para o reconhecimento de suas memórias históricas e afetivas.

A coletividade, como um dos princípios comunitários, transversaliza todas as ações desenvolvidas na escola indígena, desde a construção do PPP à execução e à avaliação das ações e quais serão os sujeitos envolvidos na implementação e na avaliação para definição de retomadas de ações.

Assim, na elaboração do PPP, é primordial que se faça, inicialmente, uma escuta qualificada da comunidade educativa, para que esta apresente seus anseios, o que entende como importante para ser trabalhado no currículo escolar, que atividades, momentos significativos da memória e história do povo precisam ser rememorados e abordados no cotidiano a fim de despertar nas/nos estudantes o sentimento de pertença, bem como o senso de coletividade do povo indígena.



A elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas indígenas é, antes de tudo, um ato político e cultural que reafirma o direito dos povos indígenas à autonomia educacional, ao reconhecimento de seus saberes e territórios e o compromisso coletivo com a formação integral das crianças, jovens e adultos indígenas.

Mais do que um documento institucional, o PPP é o espelho do projeto societário de cada povo/comunidade, configurando-se como espaço de diálogo entre o saber ancestral e o conhecimento acadêmico, contribuindo para que a escola continue sendo lugar de memória e de resistência.

Após o processo de escuta, é necessário realizar um diagnóstico da escola, apontando os indicadores educacionais, seja os resultados internos, seja os resultados externos; além da série histórica de dados de matrícula, aprovação, reprovação e abandono escolar, os principais desafios que a escola enfrenta no cotidiano a fim de conhecer sua realidade pedagógica, mas, principalmente, a comunidade escolar onde a escola está inserida, bem como conhecer as/os estudantes e o contexto sociocultural das famílias atendidas.

No diagnóstico, é importante mencionar também as potencialidades, as possibilidades que a comunidade apresenta que podem colaborar para que a escola indígena desenvolva seu papel social na comunidade indígena: a aprendizagem das/dos estudantes.

A partir das discussões coletivas e do levantamento do diagnóstico, definem-se a missão, a visão de futuro e os fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos que orientaram o projeto. Esses fundamentos devem estar alinhados à interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, territorialidade, sustentabilidade e autonomia de cada povo/comunidade. Por meio dessas definições, passa-se à organização do currículo da escola indígena, compreendido não apenas como um conjunto de componentes, conteúdos ou componentes curriculares, mas como a expressão do projeto educativo, político e cultural do povo.

O currículo, nesse contexto, deve refletir a cosmovisão indígena, articulando os saberes tradicionais com os conhecimentos da sociedade geral e da Base Comum, de modo a assegurar uma formação integral que respeite os modos próprios de aprender, ensinar e viver no território.

Nesse sentido, o PPP precisa definir estratégias concretas e contextualizadas que orientem o processo de ensino, a formação docente, a gestão escolar, a participação comunitária e o acompanhamento dos resultados educacionais, sempre fundamentadas na coletividade e na gestão democrática e participativa.

As ações pedagógicas devem considerar as práticas culturais e os saberes locais como ponto de partida para a construção do conhecimento, valorizando o protagonismo das/dos estudantes e o papel mediador das/dos professoras/es. A formação continuada dos docentes deve ser planejada de modo a fortalecer o compromisso com a Educação Escolar Indígena, promovendo reflexões sobre metodologias interculturais e integrando teoria e prática.

A avaliação e revisão contínua do PPP constituem etapas fundamentais para garantir que o documento possua coerência com as demandas educacionais de cada povo, dinâmico e coerente com as transformações sociais, culturais e territoriais do povo/comunidade. Essa avaliação precisa ser participativa e coletiva, envolvendo professoras/es, gestoras/es, estudantes, lideranças e demais membros da comunidade, de modo que cada sujeito possa contribuir com sua leitura da realidade e com propostas de aprimoramento das práticas educativas. Essa revisão periódica permite identificar avanços, fragilidades e novas necessidades, fortalecendo a autonomia comunitária e o compromisso compartilhado com uma educação de qualidade social, cultural e ambientalmente comprometida com o projeto societário de cada povo/comunidade. Assim, o PPP configura-se como um instrumento dialógico e transformador, coerente com a identidade sociocultural da comunidade indígena a que a escola pertence.



## 6 DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O currículo da Educação Escolar Indígena envolve uma visão ampla do processo ensino-aprendizagem, se materializando nos diferentes espaços: na sala de aula, nos lugares sagrados, de memória afetiva dos povos indígenas, sendo construído de acordo com cada realidade, cada comunidade, cada povo e aldeia.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas ressalta que a elaboração desse currículo gesta uma “pedagogia indígena”, ao instituir o diálogo entre os conhecimentos étnicos e o patrimônio intelectual, social e moral:

A incorporação, à escola, dos “conhecimentos étnicos”, sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios e seus assessores vêm chamando de uma pedagogia indígena, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena (BRASIL, 1998, p. 65).



O conceito de currículo diferenciado e específico parte da necessidade da comunidade escolar de incorporar saberes e tradições de seu povo, conectando-os aos conteúdos encontrados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e favorecendo a interdisciplinaridade.

A BNCC reconhece a importância e necessidade dessa especificidade ao enfatizar que se deve considerar os projetos educativos, sua perspectiva intercultural, as cosmologias, lógicas, valores e princípios pedagógicos, assegurando competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares.


Essa linguagem didática, da qual a cultura serve de base ao ensino, enriquecendo a aprendizagem, colabora para o fortalecimento da identidade de cada povo. A promoção de diálogos interculturais entre a comunidade escolar e as instituições é de fundamental relevância para construção participativa dessas diretrizes, gerando, portanto, uma ação em que o currículo diferenciado cria uma ponte entre as relações do conhecimento escolar convencional - científico e a dinâmica da cultura presente nas comunidades indígenas.

Esse processo pedagógico só pode ser construído pelos próprios indígenas, pois sua formulação está atrelada à prática das aldeias onde estão inseridas essas escolas diferenciadas. A educação indígena inclui tudo aquilo que somos e temos, materiais e espirituais. Muitos bens de uma etnia só são visíveis para os membros de sua etnia. Nesse sentido, uma autêntica educação indígena só poderá ser realizada pelos próprios indígenas (FERREIRA, 2007).

Vê-se então a importância da contribuição pedagógica, partindo do próprio corpo escolar e comunidades indígenas, quando fazem o exercício de selecionar o que deve ou não fazer parte do currículo escolar específico e diferenciado. Os povos indígenas do Ceará incorporam às suas práticas pedagógicas atividades culturais que marcam sua diferenciação, dentre as quais podem ser destacadas: Organização da Festa da Carnaúba e Feira Cultural do Povo Tapeba, que trazem com nitidez elementos identitários para o povo Tapeba, servindo de base na construção de seu processo educativo, como a posição das ocas no terreiro sagrado (formando uma semi-lua ao redor da lagoa), os jogos tradicionais, entre outros aspectos que trazem uma historicidade crítica para os alunos.

O ato de iniciar as aulas com ritual do Toré/Torém remete à espiritualidade e afirmação cultural dos povos indígenas e, ao ser transposto para o currículo escolar, possibilita às/aos estudantes se compreenderem como parte intrínseca da cultura que integram, fortalecendo ao mesmo tempo a identidade indígena.

Esses aspectos evidenciam a prática de uma educação fundamentada na cultura de cada povo indígena, ao curricularizar essas experiências educativas, perpetua-se conhecimentos e saberes que são norteadores para o ensino aprendizagem das escolas indígenas.



A curricularização das vivências diferenciadas de cada povo contribui para desmistificar a crença que todos os povos indígenas são homogêneos, tendo em vista que os traços culturais e identitários compõem o rol de atividades que fazem o currículo diferenciado, intercultural e bilíngue/multilíngue.

É importante enfatizar que o processo de construção de Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena mantém um foco na continuidade do processo de ensino e aprendizagem, incluindo a comunidade no centro da discussão e elaboração do ensino diferenciado, favorecendo o diálogo entre a comunidade escolar e lideranças, troncos velhos e sábios artesãos.

A Educação Escolar Indígena é caracterizada principalmente pela sua interculturalidade, diferenciação, bilinguismo/multilinguismo e identidade dos povos originários. Essas características afetam e perpassam a instituição escolar inserida na aldeia/território. Portanto, entende-se que o currículo indígena diferenciado e específico surge como ferramenta possibilitadora dessa educação intercultural. Como esclarece Candau:


Interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012, p. 244).

A construção de uma educação diferenciada se realiza com a participação e voz ativa dos sujeitos envolvidos na ação. No caso da educação indígena brasileira, a luta e as demandas forjaram um espaço propício à escolarização dos indígenas sem afastá-los de seu contexto social, espiritual, territorial, político e cultural, tornando a educação diferenciada e intercultural um meio de perpetuar os saberes ancestrais, tradições, estilos de vida, artesanatos e expressões corporais (pinturas, danças, entre outros).

Compreende-se então que a construção de um currículo diferenciado, específico e intercultural para as escolas indígenas, parte do suposto que:

O objetivo não é a mescla ou a hibridização das formas de conhecimento, nem uma forma de invenção do melhor dos dois mundos possíveis. Pelo contrário, representa a construção de um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais (e tanto suas bases teóricas quanto as experimentais), mantendo consistentemente como fundamental a colonialidade do poder e a diferença colonial da qual vêm sendo sujeitos. Surge aqui a possibilidade de falar em uma "inter-epistemologia" como uma possível forma de se referir a esse campo relacional (WALSH, 2019, p.17-18).

Não é apenas uma vinculação de conhecimentos de mundos diferentes (indígena e não indígena) é a oportunidade de prestar um ensino de qualidade, equidade e que valoriza todas as diferenças culturais presentes na comunidade/aldeia indígena.



Por muito tempo, o eurocentrismo ficou “enraizado” na sociedade brasileira, mesmo com o fim da colonização, as marcas desse período ainda rodeiam e se propagam nos mais diversos âmbitos culturais-sociais-políticos.

Por isso é fundamental que se favoreça o processo de ensino e aprendizagem intercultural, fortalecendo o currículo de forma que se torne específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, atenda a Base Nacional Comum Curricular, estabelecendo, então, uma “via de mão dupla”, em que essa troca de saberes deve acontecer de forma que não haja privilégio para nenhum dos lados, mas que mecanismos de equidade sejam aplicados, garantindo que todas as formas de aprendizagem sejam válidas e aceitas.

Dialogando ainda com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, é preciso compreender que:

Art. 15. O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2012, p.8).

Diante do exposto, e da premissa de que a escola indígena tem autonomia, a elaboração desse currículo diferenciado e intercultural está ligada a própria comunidade indígena da qual a escola faz parte, considerando para o contexto do ensino seu projeto societário, suas lutas e todo valor que a comunidade entender como pertinente. Paralelamente a todo esse processo, deve ser assegurado o acesso ao conhecimento científico, político, social e cultural, promovendo a troca de saberes ancestrais e a socialização de sua cultura, ultrapassando os espaços da sala de aula e muro da escola (os terreiros sagrados, museus, áreas de plantio, dentre outros), para que aconteça o fortalecimento de suas identidades.

As orientações a seguir indicam alguns elementos que devem ser considerados na elaboração do currículo escolar indígena, os quais contribuirão para evidenciar a diferença e a especificidade como aspectos centrais nesse processo.

## 6.1 Calendário Escolar

Em consonância com a cultura indígena, em que se deve observar não somente o tempo cronológico, a elaboração dos calendários escolares deve levar em consideração os momentos da vida social de cada grupo, como os ritos ou as atividades de subsistência como a pesca, a caça, a coleta e a agricultura.

O calendário das escolas indígenas é, assim, um elemento fundamental no processo educativo em seu caráter cultural, na organização das atividades pedagógicas. Não pode ser considerado como uma norma vinda do controle externo sobre as escolas indígenas, obedecendo a prazos e frequências de duração fixa e pré-definidas sem consulta prévia das respectivas comunidades indígenas. (RCNEI,1998)

Dessa forma, deve-se assegurar para a formulação dos calendários das escolas indígenas as seguintes premissas:



A construção de calendários escolares que atendam as necessidades da comunidade escolar indígena, a qual a escola está inserida, suas festividades, manifestações culturais, eventos, sendo garantida a autonomia da escola/comunidade indígena na organização e formulação própria respeitando a carga horária anual exigida tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, estabelecidos pela LDB (art. 24, inc. I);



O calendário escolar nas escolas indígenas pode ser organizado em vários formatos, de modo que possa atender, se assim for o caso e conforme também a LDB, a organização da oferta por períodos anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, e outros critérios definidos pela comunidade escolar indígena (LDB, art. 23);



Garantir autonomia das comunidades indígenas na formulação de seus calendários escolares, respeitando a diversidade cultural, a identidade de cada povo, os aspectos geográficos, datas sagradas, entre outros;



Assegurar as condições infraestruturais, tais como a oferta de transporte escolar para que o calendário planejado seja efetivado (mesmo em dias que não costumam ser acrescentados como letivos como domingo), de modo a não gerar prejuízo ao aspecto intercultural das escolas indígenas;



Utilizar marcadores que as comunidades indígenas sugerirem para a elaboração do calendário escolar indígena como ciclos das atividades sociais, produtivas, artesanatos, épocas de plantio e colheita, épocas de pesca ou caça, rituais, festividades.

## 6.2 Tempo-Escola e Tempo-Aldeia

A organização do tempo pedagógico pode ocorrer de diferentes formas, aproveitando as possibilidades de explorar o território durante as aulas, tendo em vista que a escola indígena ultrapassa o espaço físico da escola, a escola é o “próprio território”.

Assim, um formato que pode ser estabelecido é o tempo-escola e tempo-aldeia, em que estudantes têm aulas ministradas na escola, no tempo-escola, e atividades que são desenvolvidas, no tempo-aldeia. A alternância pedagógica acontece interligando vivências na escola e na aldeia, trata-se, portanto, de uma metodologia educacional que pode exercer um papel fundamental na formação das/os estudantes indígenas, ao integrar teoria e prática para a oferta de um ensino significativo e contextualizado. Entre as Escolas Indígenas do estado do Ceará, a EI Tremembé Maria Venância destaca-se como pioneira na implantação de um modelo de alternância de tempos pedagógicos para os alunos indígenas do Ensino Médio.

O Curso de Ensino Médio Intercultural Tremembé da EIT Maria Venância é desenvolvido em módulos mensais presenciais de 50 h/a e atividades complementares de pesquisa de campo e bibliográfica, contando 50 h/a, totalizando 100 h/a mensais, na disciplina trabalhada (Projeto Político Pedagógico - EI Tremembé Maria Venância, 2022).

A metodologia abrange todos os espaços da comunidade/aldeia como lugares educativos, fortalecendo o vínculo com o território, o sentimento de pertencimento e a conscientização da formação do indivíduo indígena.

Os alunos, por sua vez, são organizados em grupos de estudos, a partir das localidades onde residem...A participação em atividades culturais na comunidade também tem frequência registrada e anexada aos registros de frequência das atividades presenciais e de pesquisa (Projeto Político Pedagógico da EI Tremembé Maria Venância, 2022).

A alternância pedagógica oportuniza uma formação integral e promove uma efetiva participação da comunidade em suas práticas pedagógicas, não observando apenas detalhes técnicos e formais, mas garantindo uma concreta consolidação de componentes e saberes ancestrais. Desse modo, é necessário assegurar que sejam efetivados instrumentos de acompanhamento às práticas desenvolvidas, seja no tempo-escola, seja no tempo-aldeia. Para tanto, elencam-se algumas premissas:



Elaboração de instrumentais de acompanhamento pedagógico que possibilitem o acompanhamento das práticas executadas no tempo-escola e tempo-aldeia;



Apoio ao deslocamento de docentes indígenas para orientação e acompanhamento das atividades nas comunidades dos estudantes durante o tempo-aldeia.

### 6.3 Saberes e Fazeres Tradicionais

Os saberes e fazeres tradicionais de cada povo são elementos de identificação e diferenciação; portanto, estes devem fazer parte do processo de curricularização.

Ao promover uma didática de educação ligada à ancestralidade, os povos/comunidades indígenas garantem a socialização de saberes às futuras gerações. Fortalecer essa ação visa à possibilidade de perpetuar tradições, fazeres, crenças, valores, lógicas, cosmovisões e conhecimentos produzidos ao longo do tempo pelas populações indígenas.

Na elaboração curricular das escolas indígenas, devem ser considerados os seguintes objetivos:



Analisar os saberes e fazeres transmitidos nas comunidades como um conhecimento histórico e culturalmente produzido, estabelecendo um diálogo com outros componentes curriculares apresentados na BNCC e/ou em outros documentos afins;



Relacionar, nas diferentes áreas de estudo, os conhecimentos e valores das diversas culturas indígenas, tendo como base a própria cultura existente na comunidade em que a escola está inserida, favorecendo o intercâmbio cultural entre as demais populações indígenas;



Refletir sobre os elementos culturais que caracterizam a comunidade/povo a qual a escola pertence: jogos tradicionais, momentos de espiritualidade, festas tradicionais, medicina tradicional (farmácias vivas), rodas de Toré/Torém, movimentos sociais, artesanatos, período de pesca, plantio e colheita, entre outros aspectos relevantes para as comunidades/povos indígenas;



Desenvolver os valores tradicionais da cultura indígena, permitindo o fortalecimento de sua identidade, relacionando-os ao seu projeto societário, artesanatos, às danças, aos cantos, à alimentação, à espiritualidade, aos troncos velhos, caciques, pajé, e aos usos e costumes de cada comunidade/aldeia;



Favorecer a compreensão da relação entre sociedades indígenas e as demais sociedades não indígenas, nos contextos políticos, econômicos e culturais existentes;

## 6.4 Educação Ambiental: Mãe Terra



“Nosso jeito mulher de ser Terra”  
(Povo Tremembé da Barra do Mundaú - Itapipoca)


A temática Terra e Educação Ambiental está intrinsecamente relacionada com a vida, a saúde e a existência das comunidades/povos indígenas por contribuir com a afirmação da identidade e cultura indígenas, pois a integração entre os indígenas e o espaço territorial são demonstrações de sua ligação com a natureza. As práticas ambientais utilizadas pela população indígena potencializam o desenvolvimento ecológico, a biodiversidade, a sustentabilidade e trazem consigo um forte laço de pertencimento e cuidado.

A forma como os povos indígenas cuidam de seus territórios garante não apenas a preservação local, mas também a sustentabilidade do planeta como um todo. Suas práticas tradicionais de manejo da terra e da água contribuem diretamente para a redução do desmatamento e para o equilíbrio climático, já que os territórios indígenas conservam grandes áreas de vegetação nativa.



Ações como “Águas Sagradas: Vidas marinhas importam”, promovidas pelo Povo Tremembé da Barra do Mundaú, mostram o protagonismo dos povos indígenas diante da luta pela preservação do meio ambiente e dos recursos marinhos. O povo Tapeba, através da Escola Indígena Abá Tapeba, pertencente a Rede Municipal de Ensino de Caucaia, executa o projeto “Raízes da Cultura: Sementes que Contam Histórias”, a proposta alia reflorestamento à preservação da memória e dos saberes tradicionais do povo indígena Tapeba, por meio da recuperação de espécies nativas usadas em adornos e rituais da comunidade. Desta forma, como afirma Ailton Krenak “cuidar da terra é cuidar de nós mesmos. Quando destruimos a natureza, estamos destruindo a possibilidade de continuarmos existindo” (Krenak, 2019, p.35).

Abordar a relação das comunidades/povos indígenas com a Mãe Terra expressa um caráter educativo, enfatizando a importância da conscientização e sensibilização ecológica, uma vez que vários espaços de seus territórios são considerados lugares de ligação com sua espiritualidade, seus antepassados e seus encantados.

Assim, a Lagoa Encantada e o Morro do Urubu para o povo Jenipapo Kanindé, a Lagoa dos Tapeba e Terreiro Sagrado dos Paus Brancos do Povo Tapeba, a Camboa para o Povo Tremembé da Barra do Mundaú, dentre outros espaços, são de extrema relevância para a existência dos povos indígenas.



Além da relação afetiva com os espaços de memória, algumas vegetações também incorporam valores e sentimentos para os povos indígenas, a exemplo, da Carnaúba, árvore sagrada para os Tapeba, e define no calendário do povo e das escolas Tapeba uma data importante, o Dia da Carnaúba, que também dá origem à tradicional Festa da Carnaúba:



Com relação à Festa da Carnaúba, que é a principal festa tradicional do Povo de Tapeba, ela desempenha um papel fundamental de primeiro tem que ser a principal festa tradicional do Povo Tapeba. Segundo que compreender que a Carnaúba não é assim, não é somente uma árvore, né? Ela tem todo um significado. Ela é uma morada de encantado, ela tem uma relação direta com a economia do Povo Tapeba né? Ela tem um sentimento de pertencimento, né? A Carnaúba ela é utilizada ainda pra cobrir casas com a palha, se utilizar o tronco, dá pra também usar como linhas e tal, ela é medicinal a Carnaúba, a Carnaúba branca ela é medicinal e nós conseguimos implantar o dia da Carnaúba, dia vinte de Outubro como sendo o dia da Carnaúba, é uma lei municipal de minha autoria quando estava como mandato de vereador aqui no município Caucaia e mais do que isso, né? Os relato dos mais velhos apontam que os Carnaubais eles foram lugar de refúgio no período de perseguição, de matança, de genocídio acabou acontecendo aqui no nosso estado do Ceará (Weibe Tapeba - Liderança Tradicional do Povo Tapeba).

Sistematizar esses conceitos e valores sobre o meio ambiente para os indígenas possibilita não só o conhecimento sobre a educação ambiental, mas reforça o sentimento de pertencimento àquele espaço. Desta forma, deverão ser considerados os seguintes aspectos dentro da elaboração do currículo escolar indígena:

Valorização do meio em que vive, destacando a biodiversidade existente, as práticas de sustentabilidades, a preservação ambiental, a relação com a terra e a natureza, propiciando interações didáticas com os demais componentes curriculares;

Promoção de outras práticas produtivas para o auto-sustento, considerando as condições socioambientais atuais de cada comunidade/povo indígena;



Reconhecimento dos recursos existentes na natureza que possibilitam as manifestações artísticas, culturais, espirituais das comunidades/povos indígenas;



Compreensão sobre o processo de constituição histórico-cultural dos ambientes e territórios indígenas, destacando o papel da sociedade indígena na preservação da natureza e sustentabilidade do planeta.

## 6.5 Memória dos Troncos Velhos

Na Educação Escolar Indígena, fortalecer a identidade cultural e o sentimento de pertencimento é um aspecto considerado essencial, pois nesta perspectiva os troncos velhos, lideranças tradicionais e anciões desempenham uma função de perpetuadores das memórias, partilhando lembranças pessoais e/ou coletivas que se relacionam ao grupo indígena ao qual estão histórica, social, política e espiritualmente vinculados.

Muito do que se conhece e se resgatou das comunidades tradicionais é resultado da memória; as histórias contadas dentro do convívio familiar, os relatos transmitidos pelos mais velhos via tradição oral, tornaram-se instrumentos que dão continuidade a essas experiências e conhecimentos. O depoimento a seguir ressalta a importância dessa sistematização das memórias:

Proporcionar que esses alunos busquem essa pesquisa de formas orais com os mais velhos, dentro da aldeia para que eles possam eles mesmos contar as histórias que não estão sendo escritas. Como é isso que a gente diz hoje nos nossos relatos: as histórias estão ficando esquecidas, mas não existe ninguém que esteja buscando essas histórias, esteja escrevendo elas. Quando o mais velho acaba tombando e se encantando como os antigos dizem, isso, isso tudo vai com eles e quem é que está catalogando tudo isso? Eu acho que a escola poderia começar a pensar nisso. Vamos ouvir essas histórias dos mais velhos, vamos escrever, vamos gravar nos nossos smartphones, seja ele qual for tem um gravador de voz potente que pode ser utilizado. Só o ato de você ter essas mídias gravadas, isso já ajuda muito na produção textual que poderia ser feita depois (Cleber Tapeba, professor indígena, 20/10/2023).

Garantir que haja um diálogo entre memórias, lembranças, experiências da ancestralidade indígena e o ensino aprendizagem das/os discentes indígenas, agregando valores epistemológicos e ontológicos, gera um ambiente educacional produtivo que atende às expectativas da comunidade indígena. Nesse sentido, a concepção do currículo escolar indígena deve privilegiar as seguintes atividades:



Participação dos troncos velhos, anciões, lideranças tradicionais, mestres do saber, cacique, pajés, rezadeiras e todas as demais pessoas consideradas e respeitadas pelas comunidades/povos indígenas nas formulações de seus regimentos, projetos político-pedagógicos e estruturas curriculares, bem como a atuação no fazer docente;



Favorecer a interação entre as/os estudantes indígenas e os troncos velhos, anciões, lideranças tradicionais, mestres do saber, cacique, pajés, rezadeiras, e todas as demais pessoas consideradas e respeitadas pela comunidade/povo indígena, criando situações nas quais as/os estudantes possam refletir sobre as histórias de seu povo;



Promoção o fortalecimento histórico-político-social, por meio da transmissão oral/escrita de situações significativas para os povos indígenas;



Incentivo a pesquisa de memórias, lembranças e experiências da ancestralidade indígena, identificando mudanças sociopolíticas, conflitos, tradições, técnicas de plantio, criação de animais, cuidado e ligação com a terra e a água, a medicina tradicional, a cultura alimentar e as relações entre grupos;

## 6.6 Território e Territorialidade

O território indígena contempla a mais profunda transcendência de todas as esferas que regem as comunidades/povos indígenas. A demanda por demarcação e garantia do direito originário à terra é considerada pelos indígenas a maior e a mais antiga luta. Portanto, é imprescindível que a educação escolar indígena se comprometa com a luta pela terra e, em consequência desse compromisso social e político, a escola deve centrar-se nos territórios, promovendo o sentimento de pertença, de ancestralidade e de compreensão da cosmovisão indígena, ou seja, a relação intrínseca entre indígenas e seu território. Alguns depoimentos de lideranças expressam esse sentimento pelo território:


O território indígena contempla a mais profunda transcendência de todas as esferas que regem as comunidades/povos indígenas. A demanda por demarcação e garantia do direito originário à terra é considerada pelos indígenas a maior e a mais antiga luta. Portanto, é imprescindível que a educação escolar indígena se comprometa com a luta pela terra e, em consequência desse compromisso social e político, a escola deve centrar-se nos territórios, promovendo o sentimento de pertença, de ancestralidade e de compreensão da cosmovisão indígena, ou seja, a relação intrínseca entre indígenas e seu território. Alguns depoimentos de lideranças expressam esse sentimento pelo território:


Terreiro Sagrados Pau Branco aqui onde nós estamos ao lado da Lagoa dos Tapeba. A gente realiza rituais fechados e internos só nosso que ninguém pode visitar, durante esses dias não nós abrimos aqui as portas da comunidade. Aqui fica sendo a sede política do Povo Tapeba, todas as comunidades estão se encontrando aqui e elas são abertas pras pessoas visitarem. Pessoas comuns, entidades, instituições, universidades, pesquisadores, todo mundo, os parentes de outros povos. Então está todo mundo aqui sendo acolhido nesse espaço e eu acredito muito que essas festividades elas ajudaram muito a gente superar o cenário de discriminação que nós vivenciamos no município de Caucaia com muita força, ainda existe, mas a gente conseguiu ter um respeito maior aqui na nossa região (Weibe Tapeba, Liderança Tradicional do Povo Tapeba, 20/10/2023).


Essa retomada aqui, é de todo mundo, junto de todo mundo, é espaço de todos, a gente foi construindo pra gente deixar algo construído que ninguém pudesse voltar e tomar de novo, pois aí com o tempo a gente pensou como aqui também é um espaço, é um espaço que antigamente também foi um espaço que na Camboa aqui no rio era onde os navios negreiros chegaram na antiguidade e vinham trazer os escravos, era antigos engenhos também, né. Era onde os escravos também foram sufocados aqui, foram escravizados, foram mortos pelos posseiros, pelos seus senhores de engenho. E aí a gente tem essa força aqui, a gente sentiu que aqui tem uma força muito grande também, né. É um local sagrado a gente pensou em fazer uma casinha de cura né, com nossos orixás, a gente fez pra gente né, pra gente também se fortalecer mais na espiritualidade e pra quem chegar também que quiser ter uma força também né, fazer um momento de cura, de oração, ter esse momento aqui espiritual. Conseguimos registrar esse espaço, ele tem um nome: RECANTO DOS ENCANTADOS, Ponto de Cultura RECANTO DOS ENCANTADOS, já tá dizendo ponto de cultura recanto dos encantados, aqui aqui é um espaço de cultura. A gente tem vários espaços na Aldeia que a gente faz eventos culturais, mas aqui ele é um espaço mais sagrado, né. A gente tem ele como uma força bem maior, que a gente é protegido pelos encantados, A gente sente essa força (Erbene Tremembé, Liderança do Povo Tremembé da Barra do Mundaú, 12/01/2024).


Favorecer às/aos estudantes indígenas o conhecimento sobre os seus territórios, a luta pela demarcação, o sentido espiritual, cultural, social e político que é agregado à terra indígena faz parte da concepção de instituição de ensino que as comunidades/povos indígenas ensejam. Ademais, é essencial para a identidade e vida dessas comunidades que suas crianças e jovens recebam conhecimento sobre o manejo da terra, a agricultura familiar e todo valor inerente ao território/territorialidade que caracterizam essa população.


Dessa forma, as seguintes proposições devem ser consideradas na formulação dos currículos escolares indígenas:


 Participação na luta pelo território e reconhecimento do seu papel enquanto indivíduo e sua relação com a terra, de acordo com os costumes e cosmovisões da sua etnia;

 Compreensão do vínculo que a comunidade/povo indígena estabelece entre si e com a natureza, desenvolvendo atitudes que colaboram para a preservação do seu território;

 Reflexão sobre os processos de ocupação territorial, a exemplo de espaços de retomadas<sup>5</sup>, terreiros sagrados, áreas de plantio e de preservação;

 Percepção integral da situação das terras indígenas, processos de demarcação, principais legislações sobre uso, preservação e conservação dos recursos naturais e culturais relacionados ao território indígena;

 Conhecimento sobre as características do território, dispensação espacial, limites, entornos, movimentos de migração, fauna e flora, regiões hidrográficas, relevo e todos os elementos da comunidade/povo indígena;

 Valorização dos saberes ancestrais da comunidade/povo indígena quanto às formas de orientação, à posição geográfica, os sistemas de representação espaciais, os sistemas de classificação do relevo, do clima e dos solos;

<sup>5</sup> Retomadas para os povos indígenas refere-se a área que ficam fora da terra indígena ou estão no território indígena e, por alguma razão, não estão sendo ocupadas pelos povos indígenas e estes, de forma organizada, ocupam essas terras para o usufruto, plantio, construção de moradias.



Conhecimento dos locais considerados sagrados para a comunidade/povo indígena, favorecendo a luta pela demarcação do território e o fortalecimento da identidade étnica;



Compreensão dos processos de retomadas e as relações de conflito geradas a partir desses processos, entre comunidade/povo indígena com as demais populações não-indígenas do entorno.

## **6.7 Identidade, Diversidade e Cultura dos Povos Indígenas do Ceará**

As comunidades/povos indígenas se diferem em vários aspectos: culturas, identidades, costumes, língua, crenças, práticas religiosas e organizações sociais-políticas. A diferenciação pode ser percebida em vários sentidos, como por exemplo, a maioria dos povos indígenas cearenses traz consigo a tradição do Toré, entretanto, para os Tremembé, o ritual é o Torém.

A imagem do indígena quase como uma figura folclórica ainda corrobora para a manutenção de uma visão equivocada que se tem acerca de uma homogeneidade das etnias indígenas existentes. Registrar e valorizar essa diferença cultural, identitária e diversificada é uma tarefa árdua, mas indispensável do espaço escolar como lugar possibilitador e disseminador dessa heterogeneidade.

Faz-se necessário criar possibilidades de diálogos entre etnias, por meio de intercâmbios, aulas de campos, exposições, tendo em vista que essas são ferramentas que podem enriquecer o repertório cultural das/dos estudantes indígenas, conceito que a BNCC traz dentro de suas competências gerais. Desse modo, torna-se pertinente na educação na educação das/os estudantes que as comunidades/povos indígenas promovam o sentimento de pertencimento e, ao mesmo tempo, a permuta entre culturas dos povos indígenas. Dentro dessa concepção os seguintes princípios deverão ser contemplados na formulação de seus currículos:



Compreender os valores pluriétnicos e pluriculturais das comunidades/povos indígenas, tendo como incorporação a identidade cultural da comunidade, a qual a escola está inserida;



Promover a interação com as diversas comunidades/povos indígenas, analisando o saber histórico e cultural produzidos por elas, estabelecendo diálogos com saberes da própria comunidade a qual a escola pertence;



Favorecer a compreensão da relação entre comunidades/povos indígenas e não indígenas;



Salientar as diversas manifestações culturais e religiosas das comunidades/povos indígenas (Toré, Torém, rituais, espiritualidades, artesanato, culinária, medicina tradicional, entre outros);



Apoiar a dimensão bilíngue/multilíngue do projeto pedagógico escolar.

## **6.8 Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Um dos maiores desafios atuais da educação é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O contexto das escolas indígenas não é diferente de outras instituições de ensino que enfrentam em seu cotidiano escolar dificuldades para implementar o ensino inclusivo e especial, que inicia com as estruturas a serem adaptadas até metodologias que possam atender a esse público. Na maioria das escolas, observa-se a ausência de “profissionais de apoio escolar”, conforme estabelece a legislação educacional vigente (dentre eles o chamado “cuidador”, ou acompanhante especializado), e de outros profissionais especializados nas diferentes áreas da Educação Especial (psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, dentre outros). A presença desses profissionais é fundamental para garantir que as crianças com necessidade de um apoio específico possam se desenvolver e aprender de forma plena, com equidade e qualidade.

A Política Nacional de Educação Especial estabelece que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007, p11).

Desta forma, a promoção de um Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas deve promover ação contínua e integrada entre todo o grupo escolar, objetivando a participação e a aprendizagem das/os estudantes e seu crescimento de forma integral. O atendimento às condições estruturais básicas para a implementação da Educação Especial nas escolas indígenas é a garantia da inclusão e equidade na implementação dessa Política Educacional:



Construção de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com equipe multidisciplinar;



Formação continuada de professoras/es indígenas e demais profissionais em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva;



Oferta de cursos de pós graduação lato sensu para professoras/es indígenas nas áreas de psicopedagogia, psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado;



Incentivo a criação de um setor especializado e responsável pela demanda da Educação Especial nas escolas indígenas;



Formulação e fornecimento de materiais didáticos para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva;



Adaptação das estruturas escolares para o atendimento de estudantes da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.



## **7 DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

A produção de materiais didáticos e específicos indígenas constitui uma lacuna significativa em todo o estado brasileiro. O currículo específico das escolas indígenas requer a construção de materiais específicos que valorizem a interculturalidade, a diversidade cultural e linguística dos povos. Torna-se, portanto, urgente pesquisar as memórias históricas, o território indígena, manifestações culturais, artesanato, medicina tradicional, cultura alimentar e construir todo esse material para a vivência com as/os estudantes. Uma das premissas da educação escolar indígena é de que a/o professora/or indígena deve ser pesquisadora/or e contribuir ativamente na elaboração de materiais específicos para o trabalho em sala de aula,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica estabelecem como responsabilidades da União e do Estado a elaboração e a distribuição de materiais específicos e diferenciados para as escolas indígenas. Entretanto, percebe-se o quanto é incipiente a produção desses materiais no Ceará. Entende-se ainda que os cursos de formação inicial e continuada precisam possibilitar às/aos cursistas o exercício da investigação, sistematização e registro das memórias e história dos povos, a fim de fortalecer, no exercício da docência, o ato de pesquisar e de registrar as fontes orais dos povos indígenas.

Desse modo, torna-se imprescindível que o Estado promova uma política sistemática de produção de materiais didático-pedagógicos produzidos por indígenas pesquisadores de suas histórias e memórias, garantindo orçamento para financiamento das obras escritas e/ou mídias digitais, produzidos em língua portuguesa e/ou em línguas indígenas.

Os cursos de licenciatura intercultural ou de formação continuada, a exemplo do Programa Saberes Indígenas na Escola, precisam estar comprometidos com a produção de materiais que dialoguem diretamente com a realidade das comunidades indígenas, trazendo para o espaço escolar atividades que incentivem a pesquisa com os anciões da comunidade, bem como fortaleçam os conhecimentos tradicionais entre crianças e jovens.

Orienta-se, portanto, que as/os professoras/es sejam pesquisadoras/es das narrativas históricas e memórias de seu povo e produzindo, de forma interdisciplinar, materiais em diferentes formatos sobre as ervas medicinais, trabalhos relacionados a cantos e danças, ao cotidiano das comunidades, sobre as atividades tradicionais de cada povo, como agricultura, artesanato, caça e de cuidados com a Mãe Terra, de proteção do meio ambiente, articulando os saberes tradicionais e os saberes não indígenas. E busquem também articular com o poder público responsável pela implementação da Política de Educação Escolar Indígena, nas diferentes esferas de atuação, Municípios, Estado e União, o apoio necessário e suficiente para a publicação desses materiais, oportunizando uma linha de publicação e distribuição junto às escolas indígenas.





## 8 DA POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA OS POVOS INDÍGENAS DO CEARÁ

O bilinguismo/multilinguismo é um dos fundamentos da educação escolar indígena (RCNEI, Resolução CNE/CEB nº 05/2012), garantido expressamente na Constituição Federal de 1988 em seus artigos 210, 231 e 232 e na LDB nº 9394/96 nos artigos 78 e 79. Nesse sentido, promover uma política linguística para os povos indígenas do Ceará traduz o reconhecimento da diversidade de troncos linguísticos e das atividades de resgate dessas línguas que as escolas e/ou povos já iniciaram no decorrer de seus processos de autoafirmação étnica, identitária, cultural e de escolarização.

Ressalta-se a existência de experiências de fortalecimento da língua materna que são consideradas exitosas, tais como o Tupi-Nheengatu, fruto do trabalho dos povos Potyguara, Tabajara, Gavião e Tubiba Tapuia no Município de Monsenhor Tabosa, sendo esta língua considerada como língua oficial do referido município. Etnias como o povo Kariri, em Crateús, os Isu-Kariri, no município de Brejo Santo, também estão revitalizando suas línguas maternas, no caso o Dzubukuá. O povo Karão Jaguaribaras vem desenvolvendo um trabalho com sua língua originária, o Ybutrytê, por meio de um projeto de iniciativa do povo. O Povo Tremembé, em seus cânticos do Torém usam palavras de sua língua nativa. De acordo com Teresinha Pereira da Silva, Teka Potyguara, uma liderança de seu povo, gestora/professora e pioneira do movimento de resgate do Tupi-Nheengatu, uma política linguística para povos indígenas no Ceará:







[...] deve ser construída com cuidado, respeito e participação ativa das aldeias. É fundamental reconhecer que as línguas indígenas não são apenas formas de comunicação, mas também expressões vivas da cultura, da história e da identidade de cada povo (Liderança Indígena Teka Potyguara).



A partir dessas breves considerações, entende-se que algumas ações devem ser realizadas no percurso da formulação de uma política linguística para o estado do Ceará:



Promoção do diálogo com os povos/comunidades indígenas que ainda não iniciaram atividade de resgate linguístico, a fim de compreender o que esses povos/comunidades pensam sobre a temática e quais seriam as possibilidades de estudos de língua indígena;

-  Promoção do diálogo com os povos/comunidades indígenas que ainda não iniciaram atividade de resgate linguístico, a fim de compreender o que esses povos/comunidades pensam sobre a temática e quais seriam as possibilidades de estudos de língua indígena;
-  Garantia de formação continuada para professores indígenas, voltada para o estudo da língua de seu povo/comunidade;
-  Incentivo a realização de projetos, programas e elaboração de material didático específico de natureza linguística, já existentes nos povos/comunidades indígenas, voltados à questão de línguas indígenas;
-  Articulação e estímulo a iniciativas de natureza linguística para povos/comunidades indígenas que ainda não iniciaram o resgate linguístico;
-  Desenvolvimento de pesquisas de natureza linguística, com assessoria de especialistas indígenas e/ou estudiosos da temática;
-  Promoção de discussões com os povos/comunidades sobre qual o nível de interesse em aprender uma língua indígena, de modo a possibilitar a elaboração, seleção e registro de textos indígenas que possam ser incluídos em materiais didáticos, elaboração de gramáticas e dicionários em línguas indígenas.



## 9 DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O processo avaliativo nas escolas indígenas pressupõe uma visão ampla do sujeito e deve considerar diferentes formatos de como se deve avaliar as/os estudantes, quais sejam, observação, acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças e jovens, além do que se avalia nos instrumentos clássicos de aferição de conhecimento.

Assim sendo, a avaliação na educação escolar indígena, como um dos campos didáticos da escola, deve ser utilizada como um instrumento de intervenção pedagógica, como estratégia para consolidar componentes, conteúdos e fundamentos definidos do PPP.



Dessa forma, a avaliação transpõe a mera aplicação de instrumentos avaliativos e passa a se configurar como uma articulação à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão das instituições de ensino indígena quando os resultados desta auxiliam em intervenções pedagógicas. Devendo, portanto:

Quanto às avaliações externas, respeitando o princípio da autodeterminação dos povos indígenas, é necessário a consulta sobre quais processos avaliativos podem e devem ser aplicados em suas escolas, de modo a respeitar as especificidades da Educação Escolar Indígena.

» Estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios de cada povo/comunidade indígena, objetivando a formação de sujeitos sócio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários;

» Basear-se nos aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida, as características culturais dos povos/comunidades e identitárias, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, e tudo que a comunidade a qual a escola pertence considerar como relevante para o desenvolvimento das/os estudantes indígenas;

» Elaborar avaliações diagnósticas contextualizadas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, contemplando conteúdos da história e cultura indígena;

» Na etapa da Educação Infantil, a avaliação do desenvolvimento das crianças devem levar em consideração suas experiências familiares, culturais, identitárias e comunitária, sem objetivo de seleção, promoção e/ou classificação;

» Utilizar na etapa da Educação Infantil estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ensino fundamental), por meio de registros realizados pelo corpo docente (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

Quanto às avaliações externas, respeitando o princípio da autodeterminação dos povos indígenas, é necessário a consulta sobre quais processos avaliativos podem e devem ser aplicados em suas escolas, de modo a respeitar as especificidades da Educação Escolar Indígena.



## 10 DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS

A formação inicial e continuada das/os professoras/es indígenas deve acontecer, respeitando as particularidades, a diversidade étnica e os valores culturais, identitários, sociais e espirituais de cada povo; sendo necessário, também, a realização de consulta prévia ao povo/comunidade a que as/os professoras/es pertencem sobre como devem ser estruturadas as formações ofertadas.

Considerando a diversidade entre as etnias, a importância de professoras/es indígenas comprometidas/os com o projeto societário de seu povo, a necessidade de contribuírem para o fortalecimento da identidade das/dos estudantes indígenas, do papel de ser pesquisadora/or da sua própria história e cultura, faz-se necessário que as formações para professoras/es indígenas devam contemplar em seus currículos os pontos acima elencados. Dessa forma, faz-se imprescindível que:



As formações iniciais e continuadas, sejam, preferencialmente, ministradas por professores indígenas;



As instituições formadoras devem adequar suas estruturas organizacionais, seus currículos, calendários letivos e deve garantir a participação de indígenas nos processos de elaboração dos cursos, bem como estruturar programas de acesso e permanência das/dos cursistas;



A participação de representantes indígenas, lideranças, organizações indígenas na gestão dos programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professoras/es indígenas deve ser viabilizada de modo pleno e efetivo;



A Seduc deve fomentar que professoras/es indígenas, a participação de lideranças, caciques, pajés, e outras pessoas consideradas pelo povo/comunidade, sejam formadoras/es de seus pares, possibilitando que os aspectos culturais, identitários, espirituais e o ensino intercultural sejam implementados nas referidas formações;



Apoiar projetos formativos destinados às professoras/es indígenas, a exemplo dos Saberes Indígenas na Escola e outros modelos de formação continuada, que ofereçam subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;



Elaborar processos formativos para professoras/es indígenas ter a participação de indígenas desde a concepção, estruturação dos cursos de formação inicial e/ou continuada à participação como docentes e/ou gerenciamento das formações;



Oportunizar o acesso ao ensino superior, preferencialmente, licenciaturas interculturais - pedagogia intercultural e/ou licenciatura intercultural por áreas do conhecimento, no formato presencial ou semipresencial, em modelos de alternância pedagógica, em que as/os cursistas desenvolvam atividades acadêmicas na universidade, no tempo denominado tempo-universidade, bem como em espaços na aldeia, ou seja, o tempo-aldeia, possibilitando aprendizagem diferenciadas, unindo o espaço acadêmico e os territórios indígenas;



Desenvolver programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado, doutorado e pós-doutorado) e lato sensu (especialização), destinados às/aos professoras/es indígenas, de modo a incentivar a realização de pesquisas voltadas às especificidades da Educação Escolar Indígena e a valorização dos saberes indígenas desenvolvidos nos currículos da educação básica.

# 11

## DA CARREIRA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS

Compreendendo a/o professora/or indígena, como uma/um profissional cuja formação ocorre também na interação com seus pares, constitui sua profissionalidade, com traços e características que são inerentes à docência enquanto professora/or indígena, ou seja, pesquisadora/or de sua história e cultura, bem como comprometida/o com o projeto societário de seu povo. Nesse processo, alguns princípios de diferenciação e responsabilidades vão influenciar sua atuação nos espaços educativos, contribuindo para que desperte na criança e nas/nos jovens o sentimento de pertença e o orgulho de suas tradições e histórias.

Ser professora/or indígena requer estar comprometida/o com as lutas não somente da educação, mas, principalmente, com a luta territorial, com a cultura, com o fortalecimento da identidade das/dos estudantes e com o projeto societário do povo, garantindo aos indígenas o direito de ser e existir.



Traçar um perfil para as/os docentes indígenas implica a consideração dos seguintes atributos:

- 1) ser formador e ser pesquisador, duas atividades essenciais ao ato de ser professora/or indígena;
- 2) ser militante, ou seja, estar engajado e participar ativamente dos movimentos sociais, políticos e da organização do povo;
- 3) ser liderança, aquele que provoca, instiga e desperta em seus discentes a necessidade do engajamento para a manutenção e fortalecimento de sua cultura e identidade.






De acordo com Nascimento (2006), é preciso haver uma transcendência de suas atribuições mais comuns:

Isto significa que, além da tarefa de ensinar os conteúdos comuns do currículo nacional, a atuação docente transcende os limites e possibilidades estritos da sala de aula, conduzindo o professor indígena a assumir a postura de educador e militante, por meio do engajamento e comprometimento político com sua realidade social (NASCIMENTO, 2006, p. 72).

Desse modo, pode-se inferir que deve existir uma estreita relação entre o compromisso com o povo/comunidade e o papel de ser professora/or indígena, alinhando/convergindo o que é demandado pela etnia às necessidades da Educação Escolar Indígena.

A carreira e a profissionalização das/dos docentes indígenas devem estar, portanto, intrinsecamente relacionadas às especificidades da função, devendo o Estado garantir a efetivação da carreira, a fim de promover o reconhecimento e a valorização da função social, política, cultural e identitária das/os professoras/es indígenas.

A carreira de professora/or indígena nos sistemas de ensino pressupõe o compromisso político com algumas pautas históricas da categoria em geral, e das demandas específicas do cargo de professora/or indígena:

-  Promover concursos públicos específicos, diferenciados e adequados às particularidades linguísticas e sociais, e à identidade sociocultural das etnias;
-  Assegurar a participação e a contribuição dos povos indígenas no planejamento e na condução de concursos públicos para efetivação de professoras/es indígenas;
-  Possibilitar aos povos indígenas e às suas lideranças ampla participação nos processos seletivos, de modo a respeitar as especificidades dos povos e garantindo-lhes o direito à consulta e tomada de decisão nas definições de concursos públicos e de outros processos seletivos;
-  Criar instrumentos de avaliação das/dos professores indígenas que levem em consideração as especificidades da educação escolar indígena;
-  Criar Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, com efetiva valorização profissional, expressa em remuneração compatível com a formação acadêmica e equiparada aos demais profissionais da educação com a mesma escolaridade, desenvolvimento de processos formativos, garantia de ascensão na carreira, conforme a titulação, conforme art. 61 da LDB, alterado pela Lei nº 12.014/2009.

# 12 DA GESTÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO ESTADO DO CEARÁ

A concepção de gestão escolar, no seu sentido mais amplo, pode ser compreendida além do ato de gerenciar; requer habilidades para reunir pessoas em torno de um objetivo comum, coordenar ações com uma intencionalidade pedagógica, envolvendo a atuação dos sujeitos participantes da comunidade escolar. Libâneo (2012) afirma que:

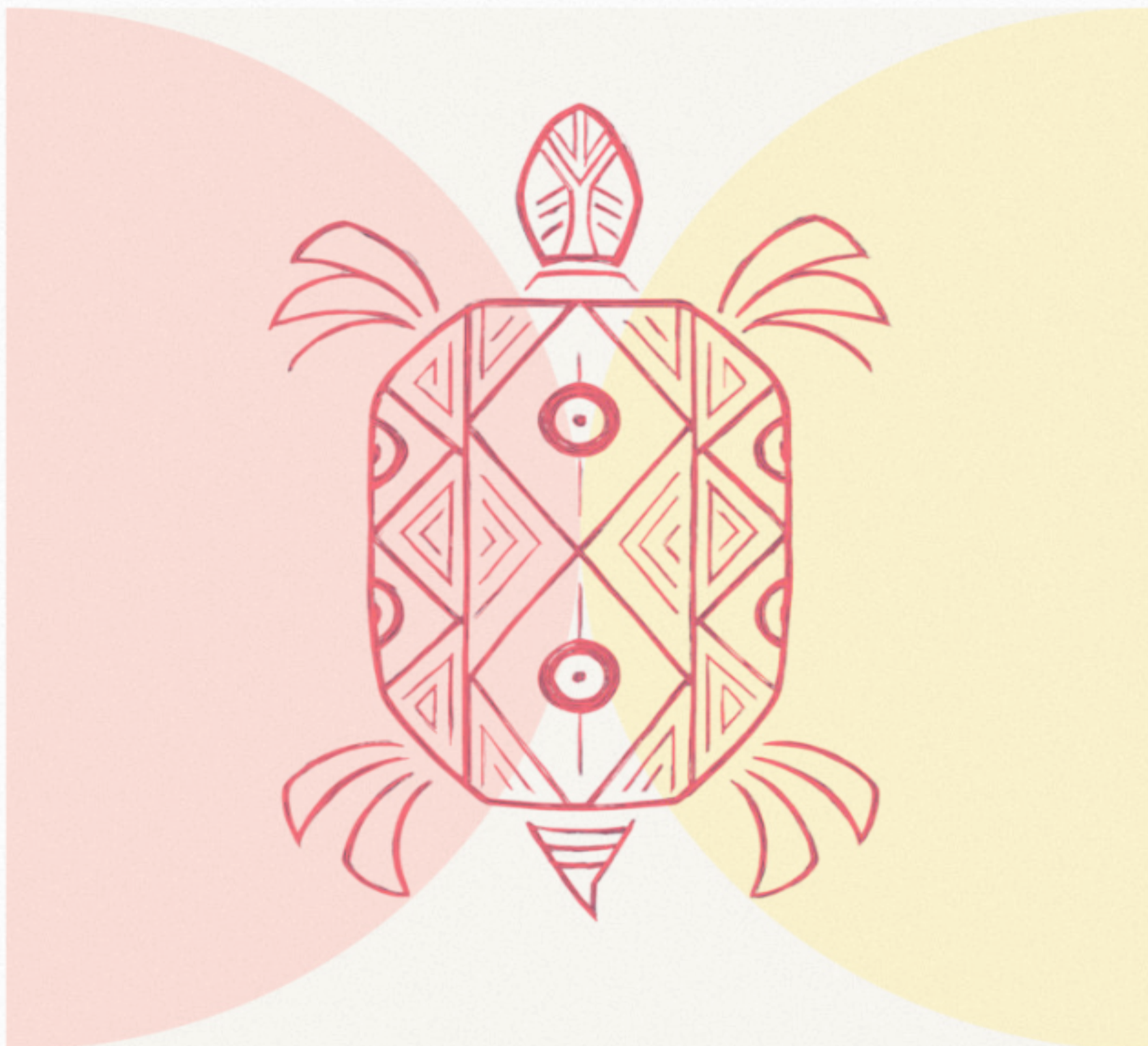
A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, advoga que, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assumira sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (LIBÂNEO, 2012, p. 447).

A gestão escolar indígena deve ser democrática e participativa, considerando que um dos fundamentos da escola indígena é ser comunitária e orientada pelos princípios e concepções da comunidade a que pertence. A promoção de práticas de co-liderança, divisão de responsabilidades e de atuação da comunidade educativa são condições para a garantia de uma gestão compartilhada, democrática e participativa, atuante nas diversas esferas que abrange a Educação Escolar Indígena, principalmente, no fortalecimento da identidade étnica das/os estudantes. Essa concepção alinha-se ao autor Libâneo (2007) quando este afirma que:

Nessa concepção, a gestão escolar também é engendrada como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018, p. 880 *apud* LIBÂNEO, 2007, p. 324).

O processo de gestão democrática nas escolas indígenas deve possibilitar formas da participação da comunidade educativa<sup>6</sup>, ou seja, envolver não somente os profissionais que compõem o núcleo gestor dessas escolas, como também as lideranças tradicionais que participam ativamente do cotidiano escolar. É uma forma de garantir a escuta de todos os sujeitos envolvidos para a tomada de decisões, o que possibilitará uma gestão capaz de articular o projeto societário da comunidade indígena ao PPP da escola e vice-versa.

<sup>6</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Lei Estadual Nº17.618, 20.08.2021 Dispõe sobre a gestão democrática e participativa na rede pública estadual de ensino. Resolução CEE nº502/2022 Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de instituições de ensino da educação básica e dá outras providências.



**A Gestão Escolar Indígena deve ser exercida, preferencialmente, por indígenas com formação em nível superior e atendendo aos requisitos exigidos para o exercício da função, conforme preconiza a legislação nacional e estadual<sup>7</sup>, e esses profissionais devem ser selecionados envolvendo toda a comunidade indígena, garantindo de forma democrática a participação efetiva das lideranças e organizações indígenas, respeitando os modos próprios de organização das etnias. A participação indígena na seleção de gestores deve ser garantida desde a etapa do planejamento, organização e execução, para a formação de banco até a eleição dos gestores de cada escola indígena.**

---

<sup>7</sup> A Coordenação das Organizações dos Povos Indígenas no Ceará (COPICE), fundada em 18/07/2003, teve funcionamento até o ano de 2019. Com o encerramento das atividades da Copice, foi criada outra organização indígena no âmbito estadual, em 2021, a Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará (FEPOINCE), entidade atualmente reconhecida como legítima representante das comunidades indígenas no estado.



# 13 DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A política educacional para os povos indígenas deve ser ofertada de forma articulada entre a União, os estados e os municípios e trará em seus planos organizativos, as responsabilidades que competem a cada um.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 define que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, bem como a responsabilidade de desenvolver programas que integrem ensino e pesquisa.


Outro instrumento importante na definição das atribuições da União e dos entes federados é o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que define a criação dos Territórios Etnoeducacionais, o qual determina que a educação escolar indígena deverá ser organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade, independente dos limites geográficos, levando em consideração suas realidades sociais, históricas, culturais e ambientais.

No Ceará, o território etnoeducacional é o Potyrõ e seu plano de ação foi pactuado em 2014, envolvendo os povos indígenas do Ceará e do Piauí. O referido plano foi discutido e pactuado com representantes do Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio<sup>8</sup> (Funai), Secretaria da Educação do Ceará, Secretaria de Educação e Cultura do Piauí, Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú e Secretaria Municipal de Educação de Caucaia, Ministério Público Federal do Ceará, representantes dos povos indígenas Anacé, Jenipapo-Kanindé, Pitaguary, Tapeba, Tremembé, Tapuia-Kariri, Kanindé, Tabajara do Piauí e do Ceará, Gavião, Kalabaça, Kariri, Potiguara, Tubiba-Tapuia e Tupinambá, representantes de instituições de ensino superior (IES), organizações indígenas, tais como Coordenação das Organizações dos Povos Indígenas no Ceará (COPICE)<sup>9</sup>, Organização dos Professores Indígenas do Ceará (OPRINCE), Associação das Mulheres Indígenas do Ceará (AMICE), Associação Indígena Itacoatiara de Piripiri - Piauí e Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME).

---

<sup>8</sup> A nova denominação da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) foi atualizada em 1º de janeiro de 2023, de acordo com a Medida Provisória nº 1.154, de, que estabelece a organização dos órgãos da Presidência da República e dos ministérios.

<sup>9</sup> A Coordenação das Organizações dos Povos Indígenas no Ceará (COPICE), fundada em 18/07/2003, teve funcionamento até o ano de 2019. Com o encerramento das atividades da Copice, foi criada outra organização indígena no âmbito estadual, em 2021, a Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará (FEPOINCE), entidade atualmente reconhecida como legítima representante das comunidades indígenas no estado.



Em 2024, durante a realização da Assembleia dos Professores Indígenas do Ceará, o MEC retomou as tratativas para repactuação dos territórios etnoeducacionais com o momento de escuta dos povos indígenas e apresentando também a estrutura organizativa que o Ministério propõe para gerência administrativo-financeira para os territórios.

Resguardadas as devidas responsabilidades e as atribuições de cada ente federativo, a educação escolar indígena é uma modalidade educacional que tem como missão a oferta de ensino de qualidade às comunidades indígenas, tendo delimitadas as atribuições e responsabilidades da União, estados e municípios.

Assim, são atribuições da União:

- I - legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena;
- II - coordenar as políticas dos territórios etnoeducacionais na gestão da Educação Escolar Indígena;
- III - apoiar técnica e financeiramente os Sistemas de Ensino na oferta de Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e avaliação;
- IV - ofertar programas de formação de professores indígenas – gestores e docentes – e das equipes técnicas dos Sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena;
- V - criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, a fim de atender às necessidades escolares indígenas;
- VI - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;
- VII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas;
- VIII - realizar as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012, p.12).

Tendo em vista que a oferta da Educação Escolar Indígena poderá ser realizada em regime de colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas, a exemplo do Ceará, essa oferta também ocorre sob a responsabilidade dos municípios Brejo Santo, Caucaia, Itapipoca e Maracanaú. Assim, aos municípios compete as mesmas atribuições que o Estado desenvolve para que a educação escolar indígena seja ofertada de forma satisfatória. Seguindo a estrutura organizativa e atribuições de cada ente federado, ao Estado e aos municípios, quando houver oferta, competem:



I - ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

II - estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena;

III - criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;

IV - implementar e desenvolver as ações pactuadas no plano de ação elaborado pela comissão gestora dos territórios etnoeducacionais;

V - prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;

VI - instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico;

VII - promover a formação inicial e continuada de professores indígenas – gestores e docentes;

VIII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas (BRASIL, 2012, p.12).

No que concerne à regularização das escolas indígenas, estas quando pertencentes a rede estadual de ensino devem ser credenciadas e/ou reconhecidas, bem como ter seus cursos reconhecidos pelo Conselho Estadual de Ensino e aquelas pertencentes aos municípios, aos respectivos conselhos municipais. Dessa forma são atribuições dos Conselhos de Educação:

I - estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

II - autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

III - regularizar a vida escolar dos estudantes indígenas, quando for o caso (BRASIL, 2012, p.13).

A colaboração entre União, Estado e municípios contribui para a implementação da política educacional para os povos indígenas, à medida que define atribuições e responsabilidades de cada ente, assegurando que cada um, em sua respectiva instância, cumpra suas responsabilidades de forma harmônica, sem haver sobreposição de responsabilidades.



# REFERÊNCIAS

BRASIL. Construindo políticas de valorização dos profissionais da educação básica. Disponível em: <https://planodecarreira.mec.gov.br/plano-de-carreira-e-remuneracao>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 12 out. 2023

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, 1998. Disponível em: Acesso em: 04 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 23 out. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº: 14/1999. publicado no Diário Oficial da União de 19/10/1999. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19. Republicada em 14 de dezembro de 1999, Seção 1, p. 58. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf). Acesso em: 12 out. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 04 dez. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 nov. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category\\_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 nov. 2023

BRASIL. Decreto Presidencial no 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>. Acesso em 26 dez. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2024

CEARÁ, Conselho de Educação do Ceará. Resolução no 382/2003. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 02 fev. 2024

CEARÁ, Conselho de Educação do Ceará. Resolução 502/2022 Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de instituições de ensino da educação básica e dá outras providências. Acesso em 11 nov. 2024.

CEARÁ, Escola Indígena Maria Venância. Projeto Político Pedagógico. Almofala/Ce, 2022. Acesso em 14 jul. 2024.

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Ceará. Lei Nº17.618, 20.08.2021 (D.O. 23.08.21) Dispõe sobre a gestão democrática e participativa na rede pública estadual de ensino. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7723-lei-n-17-618-20-08-2021-d-o-23-08-21>. Acesso em 03 ago. 2024.

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Ceará. Lei complementar Nº 279, de 21 de fevereiro de 2022. Altera a Lei complementar nº 22, de 24 de julho de 2000, que dispõe sobre a contratação de docentes, por tempo determinado, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas escolas estaduais. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/8164-lei-complementar-n-279-de-21-de-fevereiro-de-2022>. Acesso em: 15 mai. 2024.

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Ceará. Lei Nº 18.172, de 20 de julho de 2022. Acresce Dispositivos à Lei N.º 12.066, de 13 de janeiro de 1993, que institui o concurso público realizado para o provimento de cargos de professor integrante do Grupo Ocupacional Magistério - MAG, com lotação nas escolas indígenas da rede pública estadual de ensino. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2742939273/lei-18172-22-ce> . Acesso em 10 out. 2024.

CEARÁ. Decreto nº 35.369, de 31 de março de 2023. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre os cargos de provimento em comissão da Secretaria da Educação do estado do Ceará (Seduc). Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/decreto-n-35369-2023-ceara-altera-a-estrutura-organizacional-e-dispoe-sobre-os-cargos-de-provimento-em-comissao-da-secretaria-da-educacao-do-estado-do-ceara-seduc>. Acesso em 05 out. 2025.

CEARÁ. Lei Nº 18.435, de 25 de julho de 2023. Dispõe sobre o provimento de cargos comissionados nas Escolas Indígenas da rede pública Estadual de Ensino. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/8434-lei-n-18-435-de-25-07-23-d-o-25-07-23> . Acesso em 05 out. 2025.

CEARÁ. Lei nº 16.379, de 16 de outubro de 2017, do Ceará, altera a Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004, que trata de uma política de eleições para as escolas da rede pública estadual. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5956-lei-n-16-379-de-16-10-17-d-o-18-10-17> . Acesso: 07 out. 2025.

CEARÁ. Lei Complementar nº 22, de 24.07.00 (Do 02.08.00). Dispõe sobre a Contratação de Docentes, por tempo determinado, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas Escolas Estaduais. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/5193-lei-complementar-n-22-de-24-07-00-do-02-08-00> . Acesso em 07 out. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Cartilha da Superintendência Escolar. Fortaleza: Seduc, 2024.

FERREIRA, Geraldo Veloso. Educação Escolar Indígena: As Práticas Culturais Indígenas na Ação Pedagógica da Escola Estadual Indígena. São Miguel Iauaretê (AM). 2007. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. 2007. Acesso em 10 out. 2023.

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

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação Escolar dos Índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

OLIVEIRA, I. C., & VASQUES-MENEZES, I.. (2018). Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos De Pesquisa*, 48(169), 876–900. <https://doi.org/10.1590/198053145341>.

ORG.COM, Terras Indígenas. Terra Indígena Tapeba. Terras Indígenas, 2017. Disponível em <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3864>. Acesso em: 07 nov. 2024.

PINHEIRO, Joceny de Deus. Arte de contar, exercício de rememorar: história, memória e narrativa dos índios pitaguary. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza-CE, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/1462> . Acesso em: 07 nov. 2024

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 21 out. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*, V. 05, N. 1, Jan.- Jul., 2019.

WERLE, Flavia Obino Corrêa; SÁ, Jauri dos Santos. Escola Indígena e seu Projeto Político Pedagógico. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 12, p. 01 - 21. 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2057>. Acesso em 21 out. 2024.





## AS AUTORAS



MARIA BERNARDETE ALVES FEITOSA

Indígena do povo Pitaguary. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará e em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará. Servidora Pública da Secretaria da Educação Básica do Ceará. Assessora Técnica da Equipe de Educação Escolar Indígena, na Secretaria da Educação do Ceará.

KATIA COELHO CASTRO DE MORAIS LOPES



Indígena do Povo Tapeba. Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA e em Letras Português pela Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, com pós graduação em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Plus e Mestre em Ensino e Formação de Docentes pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Atualmente, Coordenadora Escolar da Escola Indígena Tapeba Amélia Domingos, Formadora na Licenciatura Intercultural Indígena da Unilab.

## COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, QUILOMBOLA E DO CAMPO (COCIQ)

### >Quem Somos...

Desde 2023, a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo (Cociq), em substituição à Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional, vem atuando na implementação e fortalecimento das políticas de Educação Escolar Indígena (EEI), Quilombola (EEQ), do Campo (EC), Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECC) e para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs), na rede estadual de ensino.

### > Atribuições...

- Liderar a formulação e implementação de políticas educacionais comprometidas com a equidade étnico-racial, a valorização das diferenças e a desconstrução das práticas discriminatórias/racistas, no cumprimento do direito à educação e aprendizagem das populações do campo, dos povos indígenas, das comunidades quilombolas, dos povos e comunidades tradicionais (PCTs);
- Apoiar a revisão e adequação das propostas curriculares às especificidades dos sujeitos atendidos nas escolas do campo, indígenas e quilombolas, perpassadas pelas temáticas da ERER e Educação Contextualizada;
- Desenvolver ações de fortalecimento da escola como espaço de enfrentamento ao racismo e de promoção da equidade étnico-racial;
- Desenvolver ações de fortalecimento da escola como espaço de respeito e valorização da identidade, da cultura e das especificidades das populações do Semiárido;
- Manter diálogo permanente com movimentos sociais e estabelecer parcerias com instituições e entidades afins, para a qualificação e o desenvolvimento das Políticas de Educação Escolar Indígena, Quilombola, do Campo, Contextualizada, ERER e PCTS;
- Apoiar as Credes e Sefor na formulação e implementação de programas, projetos e ações comprometidos com a afirmação da equidade étnico-racial e inclusão educacional no âmbito dessas Políticas;
- Articular a integração de ações com as Coordenadorias da Seduc e com outras Setoriais do Estado, potencializando o alcance e os resultados das políticas educacionais sob sua responsabilidade.





Mangueira Sagrada do Povo Pitaguary  
Aldeia Santo Antônio - Maracanaú/CE

# DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO CEARÁ



**CEARÁ**  
GOVERNO DO ESTADO  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

