



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ALINE SOARES DA MOTA

POLÍTICA LINGUÍSTICA EM ESCOLAS INDÍGENAS DO CEARÁ

FORTALEZA

2021

ALINE SOARES DA MOTA

POLÍTICA LINGUÍSTICA EM ESCOLAS INDÍGENAS DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Descrição e Análise Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Willem Leo Marie Wetzels.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M871p Mota, Aline Soares da.
Política Linguística em Escolas Indígenas do Ceará / Aline Soares da Mota. – 2021.
169 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Willem Leo Marie Wetzels.

1. ensino do tupi. 2. escola indígena. 3. Ceará. I. Título.

CDD 410

ALINE SOARES DA MOTA

POLÍTICA LINGUÍSTICA EM ESCOLAS INDÍGENAS DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Descrição e Análise Linguística.

Aprovada em: __21__ / __12__ / __2021__.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Willem Leo Marie Wetzels (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Maria Elias Soares
Universidade Federal do Ceará

Rita Gomes do Nascimento
Faculdade Latino-americano de Ciências Sociais

À minha mãe que, sendo professora, me oportunizou estudar em boas escolas e me mostrou o quão é importante saber para SER...

AGRADECIMENTOS

A Deus, responsável por todas as minhas conquistas, Senhor da minha vida.

Aos meus pais. À minha mãe, pela força, garra para criar cinco filhos, abdicando-se muitas vezes dos seus anseios para SER NOSSA MÃE! Por ficar com meus meninos para eu estudar. Eu certamente não conseguiria sem você, mãe. Ao meu pai, homem honesto e trabalhador.

Ao meu esposo, Johnny, pelo companheirismo, pelos impulsos a mim dados nessa jornada e por deixar minha vida mais leve proporcionando-me tanto riso...

Ao professor Leo Wetzels, pela sua orientação dedicada e competente, sempre tão solícito, sem a sua participação esse trabalho não teria o mesmo resultado.

Às professora Maria Elias e Rita Gomes do Nascimento, que compuseram as bancas deste trabalho desde o início, pela enorme contribuição nesta pesquisa.

À minha irmã Ticiane, que pagou minha inscrição no vestibular e me fez enveredar pelos caminhos que conquistei até aqui. Às minhas irmãs Viviane e Karine, por serem parte da minha rede de apoio incondicional, por me ajudarem em tantos afazeres, desde cuidar dos meus pequenos na minha ausência ao apoio emocional. Ao meu irmão Sérgio, por todos os momentos de descontração.

Ao meu sobrinho, Vinícius, por entender as “não idas” a algum passeio porque a tia precisava estudar.

Às queridas Nohemy Rezende, Bernardete Feitosa e Adriana Madja por me oportunizarem a vivência e o conhecimento com as comunidades indígenas do meu Ceará e por “abrirem” ainda mais meus olhos para a ‘Diversidade’ desse nosso mundo...

Aos Povos Indígenas do Ceará, em especial às comunidades indígenas Mundo Novo e Jacinto, por me acolherem e me ensinarem tanto.

Às minhas amadas amigas de graduação e agora de vida Heveline e Isabel que, mesmo quase sempre longe, me apoiam e me ajudam.

À minha amiga Jeane Mendonça, que sempre me impulsionou para o caminho da pós-graduação e me oportunizou tanto conhecimento.

À querida Raquel Melo, pela gentileza e solicitude em fazer meu *abstract* e pelas inúmeras conversas nos estreitos intervalos da escola, que me impeliam a não desistir. E ao amigo Tom Jones que, gentilmente, fez a revisão do *abstract*.

Aos queridos amigos que trilharam esse caminho do mestrado comigo: Rafael, meu amigo parceiro em atividades da universidade e em outras aventuras em que eu o colocava; à amiga Geana, pelas inúmeras conversas em que dividimos nossas angústias e alegrias nesse percurso (e por conseguir comprar meu ingresso pro Show Sandy e Júnior); ao Randall, sempre alegre e positivo, mesmo em dias sombrios; à Gerci, por colecionar momentos de luta e muitos risos.

A todos os meus professores da Graduação e Pós-Graduação, por me incentivarem e me ajudarem nesse trilhar.

À Secretaria da Educação do Ceará, por me afastar de minhas atividades laborais por um período para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

À Funcap, pelo apoio financeiro.

RESUMO

O presente trabalho objetiva, precipuamente, apresentar as Políticas Linguísticas implícitas e explícitas de ensino do Tupi nas Escolas Indígenas Povo Caceteiro e Joaquim Ugena, localizadas em Monsenhor Tabosa, Ceará, ressaltando a importância do ensino/estudo de língua indígena no processo de construção identitária dessas comunidades, sabendo que em nosso estado não existem mais comunidades indígenas bilíngues. Definimos o nosso método de abordagem como sendo de caráter indutivo, no qual as investigações partem de perguntas, hipóteses, logo, o que se busca é um diálogo entre os dados e o que os partícipes da pesquisa apresentam. Constituímos uma trajetória de aproximação com os sujeitos a serem investigados, a fim de compreender suas interpretações, experiências e vivências. Optamos por uma abordagem qualitativa por melhor atender ao objetivo deste objeto de estudo. A situação sociolinguística de muitos povos indígenas no Brasil e sua gestão exigem cada vez mais um olhar diferenciado, de forma a responder às questões de ordem teórica e metodológica que emergem desse quadro e, por isso, o utilizamos ainda o conceito de política linguística, que exige uma delimitação específica em decorrência do termo ‘planejamento linguístico’. Por essa razão, utilizamos o que aponta Calvet (2007), Hamel (1993) e Lagares (2018) acerca do conceito de ‘Política e/ou planejamento linguístico. É principalmente no que aponta Spolsky (2004, 2009, 2012) que embasaremos nossa pesquisa, tendo em vista que levaremos em consideração, sobretudo, as crenças dos indivíduos, em relação ao processo de revitalização/fortalecimento da língua indígena, observando as ações de implementação da língua indígena que essas comunidades passam a adotar. Tomou-se ainda por base a legislação em vigor no Brasil atualmente, pois com a mudança de paradigma proposta para a Educação Escolar Indígena, políticas públicas novas tiveram que ser projetadas para atender a condição “nova” dos povos indígenas e também do Estado, então reconhecido com “plural”. É nesse contexto, que no campo da educação é proposto a implantação de um projeto de educação escolar indígena comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Oficinas de Tupi; Curso de Tupi/Nheengatu moderno ofertado pela UFC nas comunidades indígenas; Inserção do Tupi nos Projetos Políticos Pedagógicos dessas escolas e no sistema de gerenciamento escolar (SIGE) da Secretaria da Educação Estadual; cooficialização da língua indígena no município de Monsenhor Tabosa são ações efetivas do ensino do Tupi nessas escolas indígenas em estudo.

Palavras-chave: ensino do tupi; escola indígena; Ceará.

ABSTRACT

The present work aims to present the implicit and explicit Language Policies for teaching the Tupi language ethnic at Povo Caceteiro and Joaquim Ugena Indigenous Schools, located in Monsenhor Tabosa, Ceará. It emphasizes the importance of teaching/studying indigenous language in the process of identity construction in these communities. Although there are no more bilingual indigenous communities in our State territory. We define our method of approach as being inductive, in which investigations are based on questions, hypotheses, therefore, we sought to establish a relation between the data found and what the participants bring to the research. We have constituted a trajectory of approximation with the participants to be investigated, in order to understand their interpretations, experiences and experiences in the language learning and teaching. In order to reach the aim of the study, we have chosen a qualitative approach. The sociolinguistic situation of many Brazilian indigenous peoples and communities increasingly demands a different management approach, in order to respond to the theoretical and methodological issues that emerge from this framework. With this in mind, we have used the concept of linguistic policy, which requires a specific delimitation due to the term 'linguistic planning'. For this reason, we have used what Calvet (2007), Hamel (1993) and Lagares (2018) point out about the concept of 'Policies and/or linguistic planning. It is mainly on what Spolsky (2004, 2009, 2012) points out that we have based our research in. Observing the implementation actions of the indigenous language that these communities start to adopt, we took into account, above all, the beliefs of individuals in relation to the process of language revitalization/strengthening. The current Brazilian legislation was also taken as a basis because the paradigm shift proposed for Indigenous School Education, new public policies had to be designed to meet the "new" condition of indigenous peoples and also of the State, then recognized as "plural". It is in this context that, in the field of education, the implementation of a project for indigenous community school education, intercultural, bilingual/multilingual, specific and differentiated is proposed. Tupi Language Seminars; Modern Tupi/Nheengatu language course offered by the UFC in indigenous communities; Insertion of Tupi language in the Political-Pedagogical Projects of these schools and in the school management system (SIGE) of the State Education Secretariat; co-officialization of the indigenous language in the municipality of Monsenhor Tabosa are effective actions for teaching Tupi in these indigenous schools under study.

Keywords: tupi teaching; indigenous school; Ceará.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização das Famílias das Aldeias Mundo Novo.....	23
Figura 2 – Localização das Famílias da Comunidade de Jacinto.....	23
Figura 3 – Descrição de alguns núcleos.....	25
Figura 4 – Representação da Comunidade Indígena.....	65
Figura 5 – Capa do material didático utilizado nas Oficinas de Tupi (2014)	67
Figura 6 – Cartilha em Tupi/Nheengatu utilizada na alfabetização.....	70
Figura 7 – Material bilíngue (Português e Hheengatu) para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.	71

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Pátio da Escola Indígena Povo Caceteiro	35
Imagem 2 – Toré com os Participantes do Curso de Extensão em Tupi/Nheengatu, ofertado pela UFC no dia 26 de julho de 2019.	35
Imagem 3 – Grupo elaborador do material didático (Grupo 01)	73
Imagem 4 – Grupo elaborador do material didático (Grupo 02)	74
Imagem 5 – Grupo elaborador do material didático (Grupo 03)	74
Imagem 6 – Grupo elaborador do material didático (Grupo 04)	75
Imagem 7 – Grupo elaborador do material didático (Grupo 05)	75
Imagem 8 – Atividade de apresentação das partes do corpo humano em Tupi.....	76
Imagem 9 – Aluna e professora voluntária em uma escola anexo da Escola Indígena Povo Caceteiro	76
Imagem 10 – Manchete publicada sobre a cooficialização da Língua indígena no município de Monsenhor Tabosa.	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População Indígena no Ceará na Área de cobertura do Distrito Especial de Saúde Indígena no Ceará	22
Tabela 2 – Matrícula da Educação Escolar Indígena/2017	40
Tabela 3 – Escolas Indígenas e suas etnias.....	41
Tabela 4 – Matrícula 2021 das Extensões das Escolas Indígenas	43
Tabela 5 – Matriz Curricular Ano Letivo 2011 da Escola Indígena Povo Caceteiro SÉRIE 6º AO 9º ANO	65
Tabela 6 – Conteúdo Programático	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDPDH	Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos
CE	Ceará
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
OPRINCE	Organização dos Professores Indígenas do Ceará
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria da Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	SITUAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DAS COMUNIDADES INDÍGENAS POVO CACETEIRO E JACINTO	22
2.1	Localização geográfica e população	22
2.2	História sucinta das Comunidades Indígenas Mundo Novo e Jacinto	24
2.3	Cosmovisão cultural das comunidades	27
3	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIFERENCIADA, ESPECÍFICA E BILÍNGUE	30
3.1	Criação da Educação Escolar Indígena	30
3.2	Educação específica, diferenciada e bilíngue	33
3.3	Educação Escolar Indígena no Ceará	37
4	POLÍTICA LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	45
4.1	Teoria da Política Linguística e educação indígena	45
4.2	Política Linguística Explícita na legislação brasileira	49
5	METODOLOGIA	55
5.1	Método de abordagem	55
5.2	Tipo de pesquisa	55
5.3	Delimitação do universo e amostra	56
5.4	Técnicas	56
5.5	Descrição da coleta dos Dados	57
5.6	Procedimento e análise dos dados	58
5.6.1	<i>O corpus</i>	58
5.6.2	<i>Procedimentos</i>	58
6	POLÍTICA LINGUÍSTICA EM ESCOLAS INDÍGENAS DO CEARÁ	59
6.1	Ações de Política Linguística descritas no Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Joaquim Ugena	59
6.2	Ações de Política Linguística descrita no Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Povo Caceteiro	62
6.3	Ações implícitas e explícitas de Política Linguística implementadas no dia a dia das escolas	67
6.3.1	<i>Oficina de Tupi</i>	67
6.3.2	<i>Cartilha em Tupi/Nheengatu utilizada na alfabetização</i>	70

6.3.3	<i>O curso de Extensão Fortalecimento Cultural dos Povos Indígenas do Ceará, pelo ensino do Nheengatu – Tupi Moderno</i>	78
6.3.4	<i>A cooficialização da língua indígena no município de Monsenhor Tabosa</i>	79
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICE A – PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA	87
	ANEXO A – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA JOAQUIM UGENA	88
	ANEXO B – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA POVO CACETEIRO	131
	ANEXO C – FOTOS DURANTE UMA DAS ETAPAS DO CURSO TUPI/NHEENGATU MODERNO (UFC) REALIZADO NA COMUNIDADE INDÍGENA MUNDO NOVO EM JULHO DE 2019	168

1 INTRODUÇÃO

No período de 2014 a 2019, trabalhei na Equipe de Educação Escolar Indígena e Quilombola, na Secretaria da Educação do Ceará e essa função possibilitou-me entrar em contato com as escolas indígenas do Estado e perceber que a proposta de uma educação diferenciada que atenda às necessidades dos povos indígenas é uma demanda urgente e necessária.

A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, garantiu-se às populações indígenas o direito a uma educação escolar “específica e diferenciada, intercultural e bilíngue.” Diferentemente do que ocorria até o período imperial e início do século XX, em que a educação tinha como objetivo a integração do indígena à sociedade nacional e não havia respeito à diversidade linguística e cultural existente entre os diversos povos. Assim, estabelece-se uma nova forma de perceber os indígenas e suas formas de organização:

Defendendo o reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas e, conseqüentemente, a participação desses povos na definição, formulação e execução de políticas e ações no campo indigenista, as iniciativas dessas organizações acabaram por contribuir para mudanças importantes na visão que a sociedade nacional e o Estado brasileiro tinham dos indígenas e de seus direitos. (BRASIL, Cadernos Secad, 2007).

A escola indígena, portanto, não deve seguir a estrutura e/ou modelo das demais escolas convencionais de então. Assim, com a participação organizada do movimento social indígena, o foco da escola que atenderá esses povos diferencia-se completamente. Diante do exposto, essas populações passam a reivindicar participação efetiva nas definições da educação a eles destinada. Torna-se urgente adotar esse modelo educacional que se caracteriza por inserir em seu currículo os saberes indígenas e os saberes historicamente, socialmente construídos. Dessa forma:

Todas las formas de esta educación están finalmente entretejidas con la práctica social circundante. De allí que sea imposible mantener categorías y comportamientos asociados, de alguna forma alejados de ella. No existen aquí espacios sociales dedicados a la transmisión, creación o rectificación de comportamientos y categorías más que los escenarios mismos de la vida y las actividades que la producen y reproducen. La existencia del monte, la participación comunitaria en el ritual, la ingestión de determinado tipo de alimentos y las consecuencias físico-sociales de esto, no podrán ser enseñados como valores en abstracto, porque la acción motivará la enseñanza y La comprobación de su efectividad la harán verdadera. (LARICQ, 1993, p. 105)

No Ceará, a educação escolar indígena surge a partir da luta dos povos indígenas cearenses, com o objetivo de fortalecer suas identidades e culturas diversas. É bem verdade que isso não se dá de forma rápida, pacífica e homogênea em todo o estado e entre os diferentes povos, mas com o enfrentamento pela garantia em torno do direito à educação escolar indígena específica e diferenciada.

Após esse enfrentamento, as escolas indígenas passam a fazer parte da estrutura organizacional da Secretaria da Educação do estado do Ceará, seguindo uma organização própria, assim como diretrizes curriculares específicas, ensino intercultural e bilíngue, assegurando a valorização plena das culturas dos povos e comunidades indígenas, a afirmação e a manutenção de sua diversidade étnica; os professores lotados nas escolas são preferencialmente indígenas e têm relativa autonomia para constituírem suas propostas pedagógicas, conforme dispõem o artigo 210 da Constituição de 1988 “Art. 210: “§ 2º O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” , direito esse apontado ainda pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96):

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngue intercultural aos povos indígenas. (BRASIL, 1996)

Em 2019, são 39 escolas indígenas na rede estadual e 5 escolas das redes municipais de ensino de Maracanaú, Caucaia e Itapipoca, distribuídas em 16 municípios, possuindo uma matrícula de 8240 alunos, de acordo com dados do Censo 2018. A oferta de matrícula indígena abrange da educação infantil ao ensino médio, perpassando pela modalidade de Educação de jovens e adultos (EJA). Cada escola organiza-se levando em consideração alguns princípios da legislação nacional, dentre os quais destacamos: respeito às especificidades dos povos, valorização de sua identidade, e a forma como se organizam.

No Art. 15, da Resolução nº 5 que trata das diretrizes curriculares para a educação escolar indígena, encontramos claramente como o currículo da escola indígena deve ser construído:

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. (BRASIL, 2013, p. 409)

Nessa perspectiva, a partir desse cenário em que uma nova proposta é desenvolvida para a educação dos povos indígenas, faz-se necessário repensar de que forma dar-se-á essa educação de proposta específica e bilíngue, pois conforme Pimentel da Silva (2009):

Pouco se conhece das línguas indígenas brasileiras, veículos de produção do conhecimento. Conhece-se menos ainda da atual situação em que essas se encontram (p. 99).

Pouco se conhece das ciências indígenas, do conhecimento que esses povos têm do meio-ambiente, do seu sistema de educação, de sua especialidade artística, etc. (p. 100).

As línguas são veículos de todas as ciências e de todas as interações. Este é o ponto da educação bilíngue intercultural, que não se restringe ao ensino de línguas apenas, mas a todas as outras áreas do conhecimento (p. 103).

É a proposição de uma política linguística que valoriza o conhecimento ancestral da comunidade indígena e compreende que esses indígenas devem participar do processo de construção dessa política, protagonizando-a por meio dos projetos extraescolares, assumindo, portanto, importante papel na indicação, seleção, planejamento e organização dos conhecimentos linguísticos e culturais a serem trabalhados na escola. Motivados pelo desejo de relevar sua cultura, de transmitir a língua e os saberes ancestrais. A prática pedagógica que embasa essa política linguística é então pensada de forma continuada, caracterizando-se pela autonomia e pela responsabilidade dos indivíduos inseridos no contexto e pelo respeito mútuo entre indígenas e toda a equipe que possibilita a concretização dessa política, contribuindo ainda para a socialização dos sujeitos envolvidos, visto que as comunidades indígenas possuem singularidades que as diferenciam em muitos aspectos:

A realidade sociolinguística vivida pelos povos indígenas do Brasil difere muito de aldeia a aldeia, devido à localização e à história de cada um. {...} O português, como segunda língua, deve então ser introduzido no currículo. (BRASIL, 1998, p. 123)

Diante do exposto, percebemos a importância de se estudar e analisar as políticas linguísticas implementadas pelas escolas indígenas, principalmente as que objetivam a revitalização e/ou fortalecimento de suas línguas, observando, por exemplo, as implicações dessas políticas nas variantes da comunidade local, tendo, sobretudo, clareza de que pouco sabemos das variantes do português indígena.

Albuquerque (2016) apresenta-nos a fala de uma liderança indígena, Teka Potyguara, em uma discussão sobre a linguagem a ser utilizada em um livro:

No andamento da organização surgiu um embate com a Profa. Teka, o centro da discussão foi a normatização da escrita do português, que ela se opunha por considerar não ser a língua falada por sua etnia. Ela queria que fosse escrito nos livros literalmente da forma como eles falavam no cotidiano. Resistindo a essa normatização, argumentava que, seu grupo falava um “português não oficial”, síntese de línguas nativas com o português oficial, um fenômeno único que os diferenciavam dos “não índios”. (ALBUQUERQUE, 2016).

No que se refere ao ensino do Tupi em algumas escolas indígenas do Ceará, é uma retomada da língua ancestral, assim como um meio de permanência da cultura, visto que em nosso estado, assim como em quase todo o Nordeste, não existem mais comunidades indígenas bilíngues, como em outras regiões do país: “[...] o único grupo indígena nordestino que ainda conserva plenamente o uso da língua nativa: o grupo Fulniô do município de Águas Belas, PE, cuja língua, o Yathê [...] (RODRIGUES, 1976 apud MEADER, 1976, p. 2).

É importante destacar que foi no fim da década de 60, nos trabalhos de Kloss (apud CALVET, 2007), que encontramos uma distinção que se preocupa além da intervenção na forma das línguas, ou seja, da padronização do corpus, pela função e o uso destas, ou seja o seu status social. A partir daí, observamos uma ampliação do campo da política linguística que tenta se afastar da visão instrumentalista da linguagem que até então tinha guiado os estudos linguísticos. Einar Haugen (1983) publica o seu modelo de planejamento linguístico (language planning) que se preocupa em padronizar situações linguísticas “não homogêneas” no contexto dos países que adquiriram o status de estados independentes das colônias europeias; e que seria o modelo de base para os próximos trabalhos realizados nesse âmbito. Desse modo, no modelo estabelecido por Haugen, propõe-se quatro passos básicos para tal investida: primeiro, a seleção de uma língua oficial, nacional; segundo, a sua codificação através da criação de alfabetos, dicionários e gramáticas; terceiro, a implementação da língua escolhida nos espaços públicos e na vida cotidiana por meio, por exemplo, da escola ou da mídia; e, por fim, a modernização, desenvolvendo terminologias para “garantir” a função comunicativa da língua em áreas específicas como na ciência tecnológica.

Para Hamel (1993), as discussões seguintes sobre as políticas linguísticas vão tentar se afastar da visão evolucionista da teoria linguística; visão que levaria a acreditar em “línguas não modernas”, “europeias” contra “não europeias” ou ainda, “línguas desenvolvidas” contra “subdesenvolvidas” Hamel (1993) apresenta ainda duas grandes áreas para classificar em termos gerais os modelos de política linguística existentes. A primeira área de análise seria “a política de linguagem externa” que regula os usos e funções de uma língua, ou seja, define o seu status, e a segunda seria “a política de linguagem interna” que analisa as intervenções sobre as estruturas das línguas, através de instrumentos linguísticos como

dicionários, gramáticas ou a estandardização de alfabetos para línguas sem escritura (ágrafas), ou seja, define o seu corpus.

Contudo, apenas no fim da década de setenta que surgem modelos diferentes de planeamento linguístico, baseados em novas perspectivas antropológicas e sociológicas, que se desenvolvem com a teoria da sociolinguística, e mais tarde, com as teorias da linguística aplicada. É, portanto, somente a partir da década de oitenta que vários países na América latina adotaram políticas neoliberais. Por essa razão, são acentuadas as concepções do mundo capitalista ocidental, e em consequência, se modificaram as diversas realidades dos estados nacionais, e portanto, as relações culturais.

Enrique Hamel, (1993) em relação aos estudos em políticas de linguagem na América Latina aponta que:

De hecho, los modelos establecidos no se han distinguido precisamente por un concepto del lenguaje como acción social y discurso relacionados con el poder, como lugar de conflicto y confrontación ideológica, donde las tensiones entre significado semántico y acción pragmática, entre constitución, reproducción y transformación de las significaciones sociales se refleje en toda su complejidad. (HAMEL,1993, p. 7)

Na situação das línguas em condição minoritária, observa-se um recente debate sobre se o princípio de territorialidade contribuiria com a reivindicação social das línguas indígenas perante à posição dominante das línguas hegemônicas; ao mesmo tempo que o critério de personalidade se concebe unicamente para elas. Nesse sentido, Calvet (2007) afirma que:

essas situações dão outro sentido à expressão “direito à língua”. O fato de não falar a língua do Estado priva o cidadão de inúmeras possibilidades sociais, e consideramos que todo cidadão tem direito à língua do Estado, isto é que ele tem direito à educação, à alfabetização etc.; mas o princípio de defesa das minorias linguísticas faz com que, paralelamente, todo cidadão tenha direito a sua língua. (CALVET, 2007, p. 85).

Dentro do contexto de desenvolvimento da área de Política Linguística, Spolsky (2016) nos sugere que:

[...] a Política Linguística tem três componentes inter-relacionados, mas independentes: as reais práticas linguísticas dos membros da comunidade; as crenças daqueles membros sobre a língua e os esforços de alguns membros para mudar as práticas e as crenças existentes.

É principalmente nesse sentido apontado por Spolsky (2004, 2009, 2012) que embasaremos nossa pesquisa, tendo em vista que levaremos em consideração, sobretudo, as crenças dos indivíduos, em relação ao processo de revitalização/fortalecimento da língua

indígena, observando as ações de implementação da língua indígena que essas comunidades passam a adotar. Num primeiro momento, é possível observar que a gestão é um elemento essencial para a efetivação dessas ações de revitalização/fortalecimento da língua indígena, tendo em vista o papel das lideranças indígenas nessas comunidades, enquanto idealizadores e apoiadores desse processo:

[...] ainda que o propósito seja o de dar conta das escolhas individuais, as políticas linguísticas, assim como outros aspectos da linguagem (como Saussure 1931 apontou), são essencialmente fenômenos sociais, dependentes de comportamentos consensuais e das crenças de indivíduos pertencentes a uma comunidade de fala. (SPOLSKY, 2016).

As professoras Sousa e Soares (2014) apresentam um panorama geral acerca das Políticas Linguísticas no Brasil e delimitam a ideia de política linguística desenvolvida por Spolsky (2004, 2009, 2012), entendendo que políticas linguísticas:

a) são realizadas em diferentes níveis da língua, desde uma dimensão relacionada a um micro nível até um macro nível (e.g.: “Pronuncie essa palavra corretamente!” ou “Não use esse dialeto. Use a língua italiana”); b) operam em comunidades de fala de diferentes tamanhos (e. G.: família, escola, igreja, ambiente de trabalho, cidades); c) podem ser implícitas, mas podem ser analisadas nas práticas e nas crenças dos falantes; d) envolvem uma gama de fatores linguísticos como também não linguísticos (e. G.: políticos, demográficos, religiosos, culturais, psicológicos, econômicos...). (SOUSA; SOARES, 2014).

Para essa análise, utilizaremos ainda o exposto por Schiffman (1996), que considera política linguística explícita aquela que diz respeito à legislação oficial, ou seja, documentos, leis, decretos, resoluções, etc, que regulamentam as questões linguísticas. Enquanto, política linguística implícita refere-se às regras linguísticas que não são oficiais, porém se manifestam no cotidiano, ou seja, nas práticas sociais, que embora não sistematizadas possuem regras claras.

Isto posto, a análise de Políticas Linguísticas implementadas em ações das escolas indígenas em questão configura-se como um estudo urgente, tendo em vista a incipiência de pesquisas dessa temática no arcabouço teórico atual, que buscam explicar os fenômenos sociais, acompanhando os processos históricos das lutas de reivindicação dos direitos dos povos indígenas em relação às culturas linguísticas dominantes no país.

Como recorte da realidade, a fim de se elaborar uma pesquisa aprofundada, decidiu-se trabalhar com duas escolas indígenas cearenses: Escola Indígena Povo Caceteiro e Escola Indígena Joaquim Ugena. A escolha dessas escolas se deu por razão do reconhecido trabalho que essas já realizam, sobretudo para o fortalecimento da língua indígena.

Constatada a ausência de mais pesquisas relacionadas à Política Linguística de língua indígena no estado do Ceará, nosso estudo justifica-se pela possibilidade de preencher uma lacuna na literatura especializada, principalmente no terreno da história e da memória das línguas indígenas no Ceará, enfatizando ações educacionais realizadas no interior do estado.

Nesse sentido, essa pesquisa segue os procedimentos da pesquisa qualitativa, pois se sustenta em práticas múltiplas e interpretativas, o que, para Serrano (1998, p.47-48), fundamenta-se no método indutivo, o ponto de partida das investigações são perguntas, hipóteses, o diálogo entre os envolvidos. Esse método se caracteriza por ser humanista, ou seja, busca conhecer o indivíduo, como ele se apresenta, como ele se sente em seu contexto real.

Para Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa todos os dados são importantes, o processo é mais relevante do que com o produto, não interessando, por exemplo, a busca por evidências que comprovem hipóteses definidas. Nesse intuito, a razão deste trabalho é evidenciar as práticas de políticas linguísticas explícitas e implícitas nas ações das Escolas Indígenas Povo Caceteiro e Joaquim Ugena, a partir da análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno, atividades escolares, etc e entrevistas realizadas com professores, lideranças e gestores das escolas em questão.

Dessa forma, essa pesquisa é realizada por meio do diálogo com os participantes, de dados e informações obtidas nesse processo através da experiência da pesquisadora como técnico educacional das escolas indígenas na Secretaria da Educação do Ceará, observando a realidade social em que os participantes estão inseridos, o modo de vida, suas cosmovisões, as subjetividades, com o olhar atento da pesquisadora para não interferir nessas interfaces.

A escrita da dissertação está dividida em quatro seções. Iniciamos o texto, apresentando dados, como localização geográfica, números populacionais, etnias e a história sucinta dessas comunidades, tomando como base o que discorre o livro *Povo Caceteiro da Serra das Matas*, organizado pela Secretaria da Educação do Ceará em parceria com professores Potyguaras da Aldeia Mundo Novo, publicado em 2001, além de outros documentos e informações obtidas com as escolas durante a pesquisa.

No segundo capítulo, a discussão é pautada na criação da Educação Escolar indígena desde o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), fundado em 1910, até a vigência da Constituição Federal de 1988, além de outros instrumentos regulamentadores dessa modalidade educacional. Ademais, discorreremos ainda acerca dos conceitos de educação específica, diferenciada e bilíngue, fundamentais para o entendimento e organização das práticas educacionais nas escolas indígenas de todo o país. O Projeto Político Pedagógico

dessas escolas é fundamentalmente construído baseado nesses pressupostos. A escola indígena é um espaço de práticas diferenciadas das demais escolas convencionais.

No capítulo seguinte, apontamos os pressupostos teóricos em Política Linguística sobre os quais esta dissertação se configura, apresentando ainda a legislação nacional que garante o ensino bilíngue, com o devido valor para o ensino/estudo da língua indígena.

Por fim, apresentamos as ações explícitas e implícitas de políticas linguísticas que compõem os projetos políticos pedagógicos e demais atividades das escolas das Escolas Indígenas Povo Caceteiro e Joaquim Ugena.

A expectativa com relação a este trabalho é corroborar a discussão desses professores acerca de metodologias contextualizadas de ensino e aprendizagem de línguas a partir de seus processos pedagógicos próprios, sempre lutando pela melhoria da educação escolar indígena no Brasil.

Este trabalho objetiva fomentar a discussão sobre política linguística para as populações indígenas, para que através da divulgação de experiências como as descritas aqui, as comunidades indígenas se fortaleçam e lutem pela vitalidade de suas línguas e culturas, sobretudo, no contexto atual, investir em pesquisas sobre Política Linguística para as populações minoritárias, como as indígenas, é uma forma de lutar e resistir às ações sócio-políticas implementadas para negação dos direitos dos diversos povos e comunidades tradicionais do nosso país.

2 SITUAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DAS COMUNIDADES INDÍGENAS POVO CACETEIRO E JACINTO

2.1 Localização geográfica e população

As escolas indígenas Povo Caceteiro e Jacinto estão situadas, respectivamente, nas aldeias indígenas Mundo Novo e Jacinto dos Bentos na cidade de Monsenhor Tabosa, a cerca de 300 km da capital do estado. De acordo com o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, o município possui uma população estimada de 16.705 habitantes, dos quais 1.934 se autodeclararam indígenas. No entanto, segundo o relatório do Distrito Especial de Saúde Indígena do Ceará (DSEI), elaborado em 2016, esse número quase dobra, conforme tabela 1:

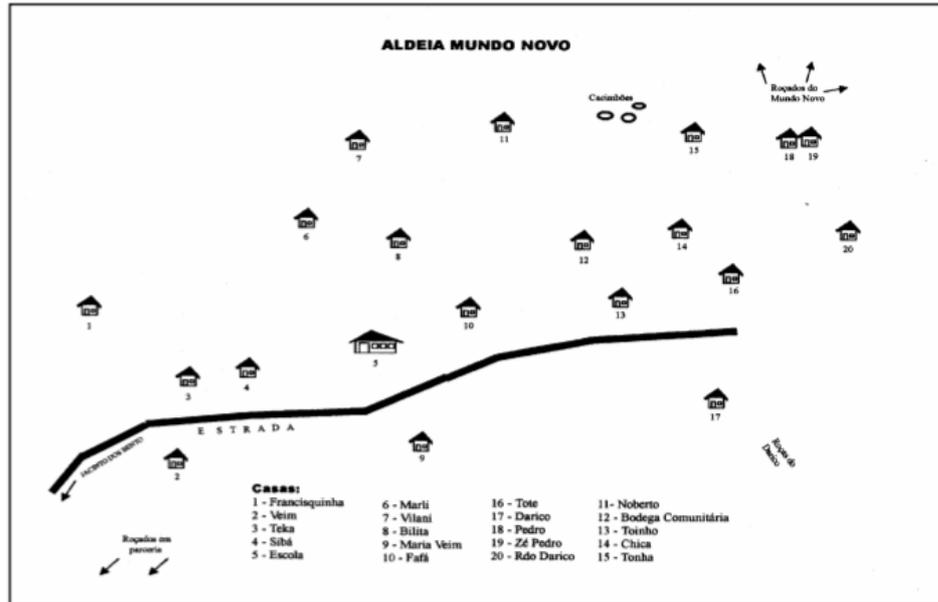
Tabela 1 – População Indígena no Ceará na Área de cobertura do Distrito Especial de Saúde Indígena no Ceará.

Município	População Total
Caucaia	10912
Monsenhor Tabosa	3980
Maracanaú	3592
Crateús	3125
Itarema	3073
Poranga	1528
Pacatuba	1094
Aratuba	1074
São Benedito	744
Quiterianópolis	627
Itapipoca	508
Boa Viagem	446
Aquiraz	409
Novo Oriente	405
Tamboril	311
Acaraú	307
São Gonçalo do Amarante	189
Canindé	110
Total Geral	32434

Fonte: Siasi-Local, Dsei-Ce/SESAI/MS em 28/10/2016.

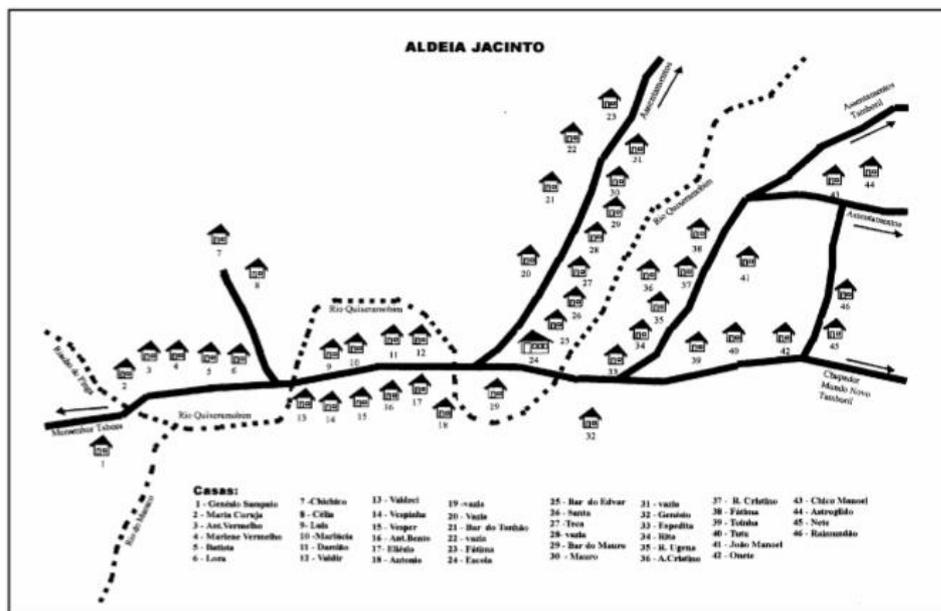
Essas comunidades indígenas ficam na zona rural do município, a aproximadamente 20 km de Monsenhor Tabosa, com um pouco mais de 35 famílias cada uma. Observe as figuras (Figura 1 e 2) que apresentam as famílias e localização de cada uma nas aldeias Mundo Novo e Jacinto.

Figura 1 – Localização das Famílias das Aldeias Mundo Novo



Fonte: (LIMA, 2007)

Figura 2 – Localização das Famílias da Comunidade de Jacinto



Fonte: (LIMA, 2007)

2.2 História sucinta das Comunidades Indígenas Mundo Novo e Jacinto

O surgimento das aldeias indígenas Mundo Novo e Jacinto tem início com a “perambulação¹” potyguara, descrita por Culica e Teka Potyguara (2001), como: “[...] uma tribo que ficava situada da região das Serras das Matas à Serra da Ibiapaba. O povo dessa tribo era nômade e conhecia muito bem toda a faixa da Serra das Matas à Serra Grande (Ibiapaba) e região dos Inhamuns”. A procura por alimentos era fator preponderante na definição do percurso e período das viagens:

Na época de seca, o povo se deslocava para a Serra Grande onde havia outros tipos de comida, como a mandioca, a macaxeira e o milho. Durante a viagem, o povo se alimentava de caça, miolo de xiquexique, batata de pau de mocó, pão de mucunã (lavado em nove águas). À medida em que o povo viajava tudo junto era bom pelo fato de facilitar o conhecimento da região, o que amenizava a viagem, que poderia durar até dois meses. (SEDUC, 2001)

No entanto, esse deslocamento ficou mais difícil com a chegada dos fazendeiros da região, os brancos², que foram se apossando das terras e impossibilitando essa perambulação, o que levou essa população a procurar se estabelecer em um local.

A história da Aldeia Mundo Novo se inicia com os Paixões, com o casamento, realizado em setembro de 1897, entre José Maria da Paixão e Maria Tomázia da Anunciação, que eram primos e da mesma etnia, Potyguara. A família residiu na localidade de Jacinto, trabalhando para a família dos Lorentinos. Logo, em 1918, compram uma parte do Jacinto, que passam a chamar de Mundo Novo.

Esta aquisição é considerada injusta, pois afirmam que compraram o que já lhes pertencia. Segundo eles, como nômades, no passado habitavam da Serra das Matas até a Serra Grande. Somente com a chegada dos fazendeiros criadores de gado solto é que foram perdendo seu território, transformando-se em moradores destes. Ao chegarem a Mundo Novo, encontraram pedaços de vasilhas e sepulturas, que juntamente com as inscrições rupestres presentes na região são assumidas pela geração atual como herança de seus antepassados. Este é um elemento importantíssimo no processo de reelaboração da identidade indígena, porque na medida em que assumem estes achados como heranças de seus antepassados fazem uma ponte entre eles e os indígenas que ali viviam. [...] Mundo Novo está assentado sobre um antigo cemitério, sendo para eles um espaço sagrado, mesmo quando nômades retornavam sempre ao local por esta razão. Devido à erosão do solo, algumas destas sepulturas vieram à tona. Há hipóteses de que estas seriam de escravos do coronel José de Araújo Costa, o Zé Felipe. Contam que ele possuía dois cativeiros, um em Campo Nobre, município de Tamboril, e outro em Jacinto, município de Monsenhor Tabosa. (LIMA, 2007)

¹ Termo descrito na obra organizada pela Secretaria da Educação do Ceará (2001) como “um costume comum entre as pessoas e que significa sair de um lugar para outro, em busca de outros espaços dentro de seu território, influenciados pelas mudanças ocasionadas pela natureza.

² Não indígenas.

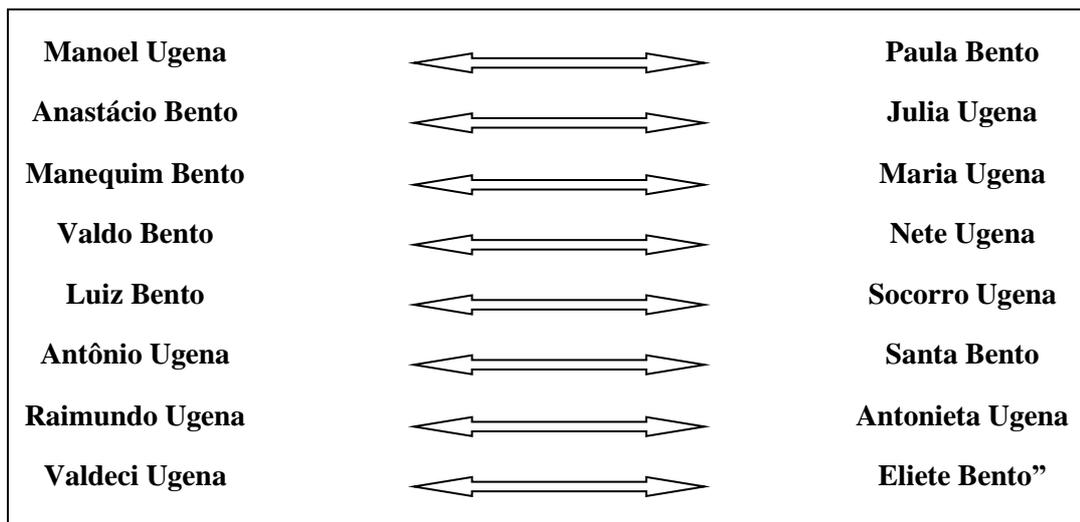
A aldeia Mundo Novo, da família dos Paixões, faz divisa com a comunidade de Jacinto, como é chamada hoje, recebe esse nome por abrigar principalmente a família dos Bentos.

Sobre Jacinto, podemos afirmar que sua origem remonta a era de 1700, quando o Coronel José de Araújo Costa o adquiriu através de Data de Sesmaria. Este coronel, falecido em 1864, foi o maior latifundiário da Serra das Matas. Em seu inventário, podemos encontrar em sua lista de bens a propriedade Jacinto, mais especificamente no item 57.

Atualmente Jacinto se encontra dividido devido à partilha de herança e posteriores negociações. Parte dele foi comprada pela família dos Paixões, tornando-se Mundo Novo, outra parte foi adquirida pelos Ugenas, que a denominaram de Selado. Em 1918, chegam os Bentos ao Jacinto, mais especificamente Manoel Vitorino de Sousa, conhecido como Mané Bento, originário da região da Várzea, local onde predomina a sua família. Contam que, após a morte de seu pai, Manoel Bento de Sousa, conhecido também como Mané Bento, surgiu um conflito entre ele e seus irmãos, que o acusaram de, por estar de posse das escrituras das terras, querer “passá-los para traz”. Devido às ameaças, ele deixa a Várzea e vai morar primeiro em Cachoeirinha, depois em Cupira e só então chega a Jacinto. Nesse momento, começam as disputas territoriais dos Bentos com os Paixões e os Ugenas. (LIMA, 2007)

Contudo, mais tarde, as disputas entre as famílias se amenizam com casamentos entre as duas famílias: Ugena e Bentos. “É possível identificar, na comunidade do Jacinto, a formação de pelo menos, 20 núcleos familiares. Para tanto, apresentado, abaixo, a descrição de alguns desses núcleos:

Figura 3 – Descrição de alguns núcleos



Fonte: (SILVA; SAMPAIO, 2017)

Resumidamente, os Potyguara da Serra das Matas são, principalmente, a união de dois aspectos: o parentesco biológico com o seu lugar, ou seja, os Potyguaras do Mundo Novo

são na verdade a família “dos Paixão” que construíram a aldeia Mundo Novo, enquanto os Potyguara do Jacinto são o núcleo familiar dos Bentos e dos Ugenas, que com os casamentos se uniram e habitam hoje a localidade de Jacinto.

No entanto, as lideranças indígenas da região reconhecem hoje outras etnias e falam sobre o Movimento Potigatapuia, considerando outras etnias além da Potyguara, como Tabajara, Gavião e Tubiba Tapuia.

Esses povos lutam diariamente para a garantia de seus direitos, como por uma educação diferenciada e de qualidade, que possibilite a continuidade de sua língua, história e cultura. Por essa razão, uma das grandes conquistas dessas comunidades foi a conquista de escolas na própria aldeia, onde antes as aulas aconteciam até mesmo debaixo de árvores, nas casas ou ainda nas associações comunitárias, como aponta um trecho do Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Joaquim Ugena, da Comunidade de Jacinto:

Por iniciativa de uma grande Liderança Indígena Teka Potyguara, a Escola Indígena iniciou se por volta do ano de 1999 na aldeia Jacinto, onde os professores lecionavam de baixo de mangueiras por falta de local adequado e a escola era denominada Caatinga, onde seu foco principal era, e ainda, é revitalizar a cultura e resgatar os costumes do nosso povo, por meio da sala de aula proporcionar os jovens, as crianças e os adultos da nossa aldeia o direito a uma educação diferenciada de qualidade onde possam ser educados de acordo com nossa realidade e nossa própria língua, com isso a aldeia se fortaleceu e buscou um espaço através de recursos onde se concretizou em prédio próprio por meio de uma doação do terreno da liderança Indígena o Senhor Francisco Teodósio do Nascimento, no ano de 2005, veio à construção da escola no ano de 2007 com duas salas de aulas um pátio, um almoxarifado, uma cozinha, dois banheiros uma diretoria, e uma dispensa.. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO TRANSFORMADOS DA ESCOLA JOAQUIM UGENA, 2018)

Sobre o surgimento da escola na comunidade indígena Mundo Novo, a liderança indígena Teka Potygura rememora em sua fala como tudo começou na região:

“No começo, o ensino aqui acontecia com a ‘letra de carvão’, os próprio familiares iam dizendo e ensinando, passando o carvão na tábua: ‘A’... ‘E’... ‘I’ e assim ia. Ou aplanava a terra com o dedo ou um pedaço de pau e dizia a mesma coisa: ‘isso aqui é um A... E...

Não tinha lápis nem caderno. Engraçado que aqui as pessoa sabia ler, mas num sabia escrever, sabe? Aí, depois veio o mobral, a educação de jovens e adultos.

Bem no comecim mermo, as aulas eram na casa dos pais da cacique Tônia. Madalena era a professora, foi ela que me alfabetizou. Aí, eu acho que em 1975 o município começou com turma de educação de jovem e adulto, mas continuou na casa. Mas nós num queria muita conversa com o município não. Aí, eu e a Helena lá da Raízes de Crateús ‘fomo’ pra uma reunião em Fortaleza e lá ‘tava’ o Napolini, da Seduc na época e nós ‘entreguemo um projeto de escola pra nós. E em 1999, Seduc assume, as aulas eram no museu. Mas nossa escola de hoje só foi inaugurada mesmo em 2009.

As escolas indígenas Povo Caceteiro e Joaquim Ugena passaram por um logo percurso de luta para sua efetivação e reconhecimento. A Escola Povo Caceteiro, por

exemplo, depois de inúmeros conflitos com o governo municipal de Monsenhor Tabosa, de ocupações de escolas municipais, consegue, em 2001, que a Secretaria da Educação do Ceará assumira a escola como diferenciada, depois de passar 01 ano sob responsabilidade dos “Paixões”³, com corte de merenda escolar do município (ver SEDUC, 2001).

Com a conquista da escola indígena em Mundo Novo, os moradores do Jacinto se motivaram ainda mais e passaram a agir seguindo na mesma direção. No ano 2000, resolveram organizar a escola indígena na comunidade, ensinando como voluntários. Assim permaneceram, até que, em 2002, a SEDUC efetuou o primeiro contrato de professora, o de Marlúcia. Em 2003, foi a vez de Eliete. Atualmente, além das duas, atuam Aninha, Fabiana e Valnísia. (LIMA, 2009)

Nesse sentido, mesmo com o estabelecimento das escolas indígenas nessas comunidades, a luta por uma educação diferenciada, que respeite a cosmovisão de mundo dessas populações, é um entrave diário, tendo em vista que as exigências burocráticas e pedagógicas exigidas pelas gestões governamentais limitam ou condicionam a organização dessas unidades de ensino.

2.3 Cosmovisão cultural das comunidades

“Nós que vivemos na Comunidade Mundo Novo, vivemos em grupos há muitos anos. Somos um povo Potyguara que ainda tem sua cultura, costumes tradições. Vivemos trabalhando na roça para tirar nosso sustento. Também fazemos coleta de frutas na mata: como colé, juá, imburana, coquim, ameixa, fruta de xique-xique, canapum, melancia da praia, maxixe, camboim, chumbim, melão, maracujá e outros.” (Depoimento da Professora indígena Sibá in SEDUC, 2001).

A luta pela garantia de uma escola de educação diferenciada para resguardar seus princípios sócio-históricos e culturais se deve principalmente porque a visão de mundo da aldeia indígena diverge do mundo colonial e eurocêntrico em que vivemos.

Segundo Castells (2002), uma nova forma de sociedade foi introduzida pela revolução da tecnologia da informação e pela reestruturação do capitalismo, a sociedade em rede. Essa nova forma de organização social penetra em todos os níveis da sociedade. Na contramão deste processo, emergem novas identidades coletivas, reivindicando o reconhecimento de sua alteridade. Em outras palavras, contrariando as previsões de que o mundo globalizado resultaria na homogeneização das identidades e culturas, a afirmação de identidades diferenciadas é um fenômeno consolidado e em contínua expansão. Com otimismo, refletindo sobre este fenômeno, afirma que “vivenciamos o avanço de expressões poderosas de identidades coletivas que desafiam a globalização e o cosmopolitismo em função da singularidade cultural e do controle das pessoas sobre suas próprias vidas e ambientes” (CASTELLS, 2002,17).

³ O primeiro grupo familiar da Aldeia Mundo Novo.

Na luta para manter essa tradição, a figura de duas importantes lideranças, o cacique e o pajé, permanecem nas aldeias a fim de dar continuidade à tradição viva desses povos. Essas lideranças e outras prezam por uma vivência comunitária, em que a maioria das decisões são tomadas coletivamente. Vale ressaltar ainda que a escola indígena é um espaço político em que muitas reuniões, assembleias acontecem para definições importantes para os moradores da Aldeia Mundo Novo e Jacinto.

Além das decisões coletivas, essas comunidades indígenas têm uma organização socioeconômica diferente da que nos é comum. A partilha do alimento, por exemplo, entre os moradores da Comunidade é uma prática rotineira.

A partilha de alimentos, que em Mundo Novo é chamada de fazer a vizinhança, é um hábito encontrado nas três aldeias. De acordo com os relatos, ela possui regras de inclusão das pessoas, considerando o tamanho do animal. A partilha acontece preferencialmente entre pais e filhos casados, depois entre os núcleos familiares e finalmente entre os vizinhos mais próximos. Por exemplo: se na casa de Antonio Rufino, onde fiquei hospedada em Viração, matam uma ovelha, eles mandam um pedaço primeiramente para a casa de seus dois filhos casados, depois para os irmãos de sua esposa, Rosa, que faz parte do núcleo dos Cianas e finalmente, se for uma ovelha maior, mandam para a casa de Seu Raul e Paulo, os vizinhos mais próximos. Todos estes que receberam têm a obrigação de fazer o mesmo quando matarem uma ovelha ou outro animal do mesmo porte. Uma outra opção verificada é chamar para comer em sua casa. A escolha dos convidados segue a mesma ordem de preferências. (Depoimento da Professora indígena Sibá in SEDUC, 2001).

As atividades produtivas também são típicas de quem mora em um ambiente rural. Verifiquei em minha visita à comunidade a caça a rabudos⁴, em que moradores saem à noite para caçar o animal que servirá como alimento nos próximos dias. Além da caça, o plantio também é uma atividade bem importante na região, a fala recorrente em nossos diálogos da liderança Teka Potyguara “Alimento sem agrotóxico” ressalta a importância que os indígenas dão aos alimentos, desde os cuidados com a semente até o seu consumo. Por essa razão e outras, a demarcação da terra indígena é imprescindível para essas populações.

Destarte, os rituais religiosos, o toré, as danças, as músicas, as manifestações religiosas e culturais estão intrinsecamente ligados a todas as atividades da comunidade. É quase impossível participar de uma reunião na aldeia indígena e você não participar de um toré, quiçá de uma manifestação cultural. Infelizmente, nem sempre essas práticas são respeitadas.

Uma vez, quando estive coordenando, representando a Secretaria da Educação do Ceará, uma formação para indígenas. A formação estava acontecendo em salas locadas pela SEDUC-Ce de uma faculdade da cidade. Eles, como de costume, pediram para iniciar o dia

⁴ Um tipo de roedor que habita, principalmente, regiões da caatinga.

com um ritual e finalizaram com o toré. De repente, alguém da coordenação da faculdade, não ligada à SEDUC-Ce, nos pediu para diminuir o “barulho”. Isso mesmo, uma manifestação religiosa dos nossos ancestrais foi chamada de barulho. Os indígenas entenderem aquilo como um insulto, tentaram explicar o que estavam fazendo e mesmo assim o pedido para diminuir o “barulho” persistia. Eu, enquanto coordenação do evento, tentei um diálogo com o representante do local, mas foi inútil. Os participantes indígenas insatisfeitos com a situação decidiram se ausentar do curso como forma de repúdio ao ato.

Por essa razão, as escolas indígenas estão num embate constante com o governo por políticas públicas que contemplem a garantia e o respeito de suas expressões religiosas e culturais.

Depois de apresentar algumas informações a respeito das comunidades em que estão situadas as Escolas Indígenas Povo Caceteiro e Joaquim Ugena, discutimos, no capítulo seguinte, acerca dos conceitos de Educação diferenciada, bilíngue e intercultural.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIFERENCIADA, ESPECÍFICA E BILÍNGUE

“A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. (...) O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra”. Prof. Gersem dos Santos Luciano, Baniwa - Informativo FOIRN / Educação – 1996

3.1 Criação da Educação Escolar Indígena

Com a tomada de seus territórios pelos europeus chegados à Ilha de Vera Cruz, os indígenas passaram por inúmeras violências. No século XVI, além de serem perseguidas e obrigadas a trabalhos forçados, as populações indígenas têm suas cultura e tradição marginalizadas, consideradas inferiores diante da europeia, como observa Mignolo (2008), o que acontece com boa parte da América. Apesar de muitos indígenas terem sido dizimados nesse período, a perseguição e exclusão a esses povos perduram.

O processo de escolarização dos indígenas durante o Brasil colônia acontece por meio da catequização dos jesuítas, que tinha como principal objetivo o domínio das populações indígenas para servir aos interesses dos europeus. Ou seja, os objetivos principais na Educação Escolar oferecida aos índios nesse período era a expansão da fé cristã, além de se apossar das terras e das riquezas do território dos nativos. Sendo assim, inicialmente, a Educação Escolar Indígena era planejada de acordo com os anseios dos colonizadores, sem levar em consideração as diferenças culturais, os costumes e os conhecimentos próprios de cada comunidade nativa e muito menos o que essas populações desejavam para si, além do desprezo a toda cultura/ensino oral muito comum nas comunidades indígenas. Dessa forma, a catequização, foi nada mais que uma tentativa de “civilizar” o índio, já que eram considerados como povos não civilizados, sem cultura e que, portanto, deveriam conhecer e adaptar-se à fé cristã e aos costumes dos “brancos”, os europeus.

Destarte, com a implantação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que esteve em funcionamento (de 1910 a 1967), e posteriormente com a criação da FUNAI, a Educação Escolar Indígena foi realizada por missionários ou professores da FUNAI, e ministrada em língua portuguesa. Outra contribuição ao processo de reconhecimento dessas populações foi a Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, adotada durante a Conferência Internacional do Trabalho, realizada em Genebra em 1957, a qual evidenciava a

proteção e integração das populações indígenas e criou medidas legais para adoção da língua indígena nas salas de aula.

Apesar da não demarcação de suas terras e das inúmeras adversidades que esses povos ainda sofrem, a busca pela garantia de seus direitos persiste. Por essa razão, a efetivação de uma educação escolar específica para os indígenas é imprescindível. As conquistas mais significativas dessa modalidade educacional ocorreram a partir da Constituição Nacional de 1988, a qual reconhece a importância de uma educação planejada e voltada para esses grupos. Segundo Buratto (2010, p. 54):

Somente nos últimos anos, com as mudanças na política internacional, o Brasil passou a reconhecer que é um país constituído por rica diversidade de grupos étnicos e a legislação concedeu a esses povos o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas, mudando, também, a política governamental em relação à educação escolar indígena. (BURATTO, 2010).

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Art. 231, são “reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

O Art. 210 ressalta que os ensinamentos propostos nas escolas deverão respeitar a cultura, devendo ser apresentado primeiramente aos indígenas o ensino pela língua materna.

Art. 210 Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

A escolarização indígena permite uma organização maior desses povos para acesso e garantia de seus direitos, como o território, a manutenção da cultura tradicional, o ensino de língua indígena, a organização social, saúde, preservação do meio ambiente e demais questões que interessem à comunidade.

Ademais, com a Lei de Diretrizes e Base (LDB), em 1996, passa a ser dever do Estado com a colaboração do Ministério da Cultura e Órgão Federal Indigenista a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, com o objetivo de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna dos povos indígenas, bem como assegurar a essas populações o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade não indígena.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados d

ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, LDB, 1996).

A Constituição Federal de 1988 deliberou diversos outros instrumentos legais e regulamentadores para a garantia dos direitos indígenas, entre eles, além da LDB de 1996, como já citado, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, PNE de 2001 e o de 2014, além do Caderno SECAD 3 - Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural ressignificando a escola, são documentos imprescindíveis para o entendimento do novo processo educacional direcionado às comunidades indígenas no fim da década de 1990.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, com o tinha como objetivo “cumprir a árdua tarefa de apresentar pela primeira vez, no País, ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental” (BRASIL, 1998). Além disso, apresentava a proposta curricular diferenciada nas áreas de conhecimentos, a saber: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física. Apresenta ainda seis temas transversais: terra e biodiversidade, autossustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde. Esses conteúdos servem de norteadores no processo de ensino nas escolas indígenas.

Não obstante, o Plano Nacional de Educação –PNE (2014-2024) deliberou diretrizes, metas e estratégias também para a modalidade educação escolar indígena. Esse documento propõe na Meta 06, Estratégia 6.7 atender às escolas de comunidades indígenas, com a oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais. Na meta 07, fomenta ainda quanto à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria no fluxo escolar e da aprendizagem, tendo por estratégia (7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena.

Outros documentos regulamentadores e/ou deliberativos como a Resolução para a Educação Escolar Indígena nº 05, também como os documentos finais das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena, além do que é proposto por meio dos Territórios Etnoeducacionais continuam versando sobre e a participação e o protagonismo dos indígenas na formulação e no acompanhamento das ações relativas à Educação e demais áreas que lhes afeta.

3.2 Educação específica, diferenciada e bilíngue

“Quando eu era criança, estudei ainda no museu, não tinha escola...Os professores já faziam uma educação indígena, voltada pra nós, “falava” das frutas, frutas silvestres, da terra, o toré, da nossa língua. Desde pequeno, nós ‘estuda’ a língua tupi.”

Professor Jardel da Escola Indígena Mundo Novo, em entrevista no dia 29/06/2021.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu, em 1999, as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, através da Resolução nº 3, de 1999, da Câmara de Educação Básica (CEB). No entanto, foi a Resolução CNE/CEB nº 5, de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, apresentando propostas no que tange à organização, em todas as etapas e modalidades, pautando-se, sobretudo na especificidade, bilinguismo, interculturalidade, diferença, igualdade e demais princípios próprios de cada comunidade, como determina o parágrafo 1º do Artigo 7º da Resolução nº 05:

Art. 7 § 1º - Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena. (BRASIL, 2012)

Neste novo modelo de educação escolar indígena, a escola deve ser *comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada*. *Comunitária* porque a participação da comunidade nas decisões e construção de todas as atividades pedagógicas é imprescindível para a instituição de uma escola própria da aldeia indígena desde a definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, projetos escolares até a metodologia, espaços e momentos da educação escolar. *Intercultural* pois é papel da escola uma práxis de manutenção e valorização da diversidade cultural e linguística de sua comunidade, possibilitando o (re)conhecimento de sua história e cultura entre seus parentes, além do ensino de outras experiências socioculturais diferentes das suas, objetivando o respeito a todas as culturas. *Bilíngue* já que além do ensino da língua oficial de nosso país, a língua portuguesa, para garantir ao indígena o direito também de interagir com a cultura não indígena, deve-se assegurar, essencialmente, o estudo e ensino da língua materna da comunidade indígena ou sua língua ancestral, que é o caso das comunidades Mundo Novo e Jacinto, tendo em vista que, atualmente, essas comunidades não são bilíngues e sua língua materna é a língua portuguesa. *Específica e diferenciada* porque deve ser entendida e planejada a partir dos

anseios, crenças e vivências de cada aldeia, com a legítima autonomia, que lhe é garantida por lei, em relação à construção de sua escola. Posto isso, fica claro que sabendo da diversidade de etnias presentes em nosso país, com suas línguas, culturas, modos de pensar e viver diferentes, não há como criar um modelo único de escola. Cada povo deve ter o direito de pensar a sua escola. Diferente do que historicamente aconteceu na escolarização indígena e mesmo na ocidental, que sempre buscou homogeneizar as pessoas, a escola indígena específica e diferenciada vem com uma proposta inovadora de respeito às diferenças. A escola indígena no Ceará, por exemplo, além de local de manutenção e (re)conhecimento da cultura e tradição desses povos, é ainda espaço político, em que acontece muitas reuniões e assembleias para definições importantes para essa modalidade educacional, conforme nos descreve Nascimento (2009):

Observamos que, no delineamento desses sentidos, vai se revelando uma imagem da escola diferenciada conforme as diretrizes de uma perspectiva de educação escolar dos índios. Além da educação escolar dos índios questões ligadas à conquista dos direitos sociais, um modelo de escola orientado por essa perspectiva pode ser definido como o esforço, realizado por esses grupos étnicos, visando a sua constituição como autores na criação e gestão de práticas pedagógicas específicas. No plano simbólico, compreendemos que os índios no Ceará buscam o fortalecimento de suas práticas culturais por meio de mecanismos como a escola diferenciada e, por extensão, os cursos de formação docente, tendo em vista que, na aprendizagem de seus direitos e deveres, é assegurado um jeito de ser diferente. (NASCIMENTO, 2009)

Por essa razão, desde o currículo das escolas indígenas até a estrutura física de seus prédios, a comunidade deve participar do planejamento e execução. Na aldeia Mundo Novo, por exemplo, a Escola Indígena Povo Caceteiro, assim como outras no estado, foi construída com uma estrutura circular, lembrando um dos seus principais rituais e tradicional toré, de acordo com a imagem 1:

Imagem 1⁵ – Pátio da Escola Indígena Povo Caceteiro



Fonte: Arquivo pessoal - Pátio da Escola Indígena Povo Caceteiro, julho de 2019.

Imagem 2⁶ – Toré com os Participantes do Curso de Extensão em Tupi/Nheengatu, ofertado pela UFC no dia 26 de julho de 2019⁷.



Fonte: Arquivo pessoal -Toré com os Participantes do Curso de Extensão em Tupi/Nheengatu, ofertado pela UFC no dia 26 de julho de 2019.

⁵ Foto tirada durante em uma das etapas do Curso de Extensão em Tupi/Nheengatu, ofertado pela UFC no dia 26 de julho de 2019.

⁶ Foto tirada durante em uma das etapas do Curso de Extensão em Tupi/Nheengatu, ofertado pela UFC no dia 26 de julho de 2019.

Esse anseio das populações indígenas de instituir uma educação diferenciada, específica e bilíngue está bem explícito no Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Joaquim Ugena, que já se autodenomina de “Escola bilíngue”:

Na escola diferenciada de escola Bilíngue Escola Indígena Joaquim Ugena, queremos que seja levada em consideração a comprovação de espaço físico e instalação com características próprias a peculiaridade étnico-cultural de nosso povo, reconhecido como adequado pela a própria, comunidade indígena envolvida no processo escolar. Que a organização escolar seja própria, levando em conta nossas formas de estruturas sociais nossas tradições, formas de produção de conhecimento e processo próprios de aprendizagem, tais como: as línguas dos respectivos povos e a língua portuguesa, nossa praticas socioculturais e as formas de edificação de nossa escola que entendam os nossos interesses, da nossa comunidade, que nossas atividades de rituais e cerimônia nosso método de ensino e aprendizagem e nossa organização familiar e social, sejam respeitados e decididos por nós indígenas de modo novo, mas que seja de acordo com a lei, queremos que os materiais pedagógicos sejam construindo com nosso jeito de conduzi-las. (Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Joaquim Ugena, 2018-2022)

O currículo das unidades de ensino localizadas em aldeias indígenas deve possuir uma parte relacionada aos conteúdos obrigatórios descritos no documento da Base Nacional Comum e outra, que corresponde ao ensino diferenciado e específico, sendo a parte diversificada, como regulamenta o Art. 15 da Resolução CNE/CBE nº 05/2012:

§ 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios: I - de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação; II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas; (BRASIL, 2012)

Por essa razão, é comum encontrarmos no Sistema de Gerenciamento (SIGE) das Escolas Indígenas da Secretaria da Educação do Ceará, na parte diversificada, disciplinas como Pesca, Língua indígena. No entanto, a maior parte da carga horária das disciplinas dessas escolas ainda é preenchida com os conteúdos da Base Nacional Comum, o que distancia a práxis da sonhada escola diferenciada e específica, como aponta Grupioni (2008):

A proposição da escola diferenciada se fez pelo rechaço da escola integradora, mas o tempo mostrou que era preciso mais, era preciso pensar um sistema próprio no qual as propostas de educação diferenciada pudessem se desenvolver. Ao vinculá-las ao sistema de ensino nacional apontou-se que o destino dessas experiências era a busca da equidade, do igual direito de acesso à instituição escolar, universalizando a escola, mas o que realmente estava em pauta, era a construção do exercício da diferença, da pluralidade, e a estes essa nova política de educação indígena não foi ainda capaz de dar vazão (GRUPIONI, 2008, p.62-63).

Contudo, para efetivação de uma educação escolar indígena, é imprescindível uma maior autonomia das comunidades, exercendo, de fato, os instrumentos legais que garantem a essas populações autonomia e zelo pela continuidade de sua história, cultura, língua e tradições. A gestão pública precisa compreender mais essa especificidade para, assim, atendê-la melhor, ampliando o diálogo com as lideranças, professores e comunidade indígena em geral, pois como nota Nascimento (2013):

Em síntese, as políticas e tendências atuais para a educação escolar indígena refletem os problemas da fragmentação das políticas indigenistas, colocando novos desafios para a relação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro. Eles devem ser enfrentados, buscando a articulação de questões como universalização, especificidade, ineficiência das estruturas de gestão e superação de situações de preconceito no trato com a diversidade. (NASCIMENTO, 2013)

3.3 Educação Escolar Indígena no Ceará

A educação escolar indígena como resultado de lutas indígenas por uma educação específica e diferenciada é fato recente na história da educação brasileira como apresentado na seção anterior. No Ceará, esse processo começou no final da década de 1990, com a luta das diferentes etnias indígenas em busca de reconhecimento e garantia de seus direitos. Atualmente, existem 38 escolas indígenas na rede estadual e 4 escolas das redes municipais de ensino de Maracanaú e Caucaia e uma creche localizada em Itapipoca, distribuídas em 16 municípios: Acaraú, Aquiraz, Aratuba, Canindé, Caucaia, Crateús, Itapipoca, Itarema, Maracanaú, Monsenhor Tabosa, Novo Oriente, Pacatuba, Poranga, São Benedito, Tamboril e Quiterianópolis, assegurando uma matrícula de 8240 alunos, distribuídos da Educação Infantil ao Ensino Médio, como aborda Feitosa (2019):

Falar sobre educação escolar indígena no Ceará remonta à luta dos povos indígenas cearenses ainda na década de 90 e os Tapeba e os Tremembé reivindicam o protagonismo ainda hoje. Sem entrar nesses detalhes, podemos dizer que esses dois povos abriram trilhas e foram primordiais para os outros que vieram depois: Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, citando alguns que, nesse esteio, começaram suas reivindicações, sem esquecer dos Potiguara, Tabajara, Canindé, Tapuya Kariri, Cariri, Tubiba Tapuio, Gavião, Kalabaça, Tupinambá. E destacamos ainda os que estão iniciando seu processo de auto reconhecimento, a etnia Karão. (FEITOSA, 2019, p. 46)

Dessa forma, a educação escolar indígena se estabeleceu no território cearense a partir da organização e reivindicações do movimento indígena, que reconhecia a importância da implementação da modalidade de ensino específica como via determinante para o fortalecimento da luta dos povos indígenas do Ceará e, por conseguinte, garantia de seus direitos.

A escola indígena é, portanto, um espaço político, de fortalecimento da identidade e cultura indígenas. Ademais, essa educação escolar indígena precisava da colaboração de pessoas e instituições não indígenas também que participariam de todo o processo de estabelecimento dessa modalidade de ensino, propiciando um ambiente escolar permeado pelas práticas vivenciadas nas comunidades e o saber escolarizado ou educação formal requerida pelos órgãos e instituições que gerenciam a Educação.

A escola indígena, por mais que se queira intercultural e diferenciada, não pode abrir mão da sua especificidade política de ter uma prática pedagógica coerente e intencional que vise garantir o acesso de todos ao processo de ensino e de aprendizagem, aos conhecimentos produzidos pela humanidade, visando uma transformação na realidade do educando. (NOVAK; MILESKI, 2012)

Ressalta-se aqui, contudo, a relevância de professores, lideranças e toda a comunidade indígena na definição das políticas e ações a serem implementadas em suas aldeias, conforme estabelece a convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, em vigor para o Brasil em 25 de julho de 2003, nos termos de seu art. 38; e promulgada em 19 de abril de 2004); a qual determina em seu Artigo 6º que:

1. Ao aplicar as disposições da presente Convenção, os governos deverão:
 - a) consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente;
 - b) estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população e em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes. (BRASIL, 2019)

Contudo, de acordo com Aires (2009), a década de 1990 é fortemente direcionada aos povos indígenas na área da saúde, educação, desenvolvimento rural e meio ambiente. Sabe-se que a educação escolar indígena no Ceará foi e é construída através de momentos de lutas e conquistas de diferentes etnias conhecidas atualmente, o que não se difere do que aconteceu nas demais regiões brasileiras. Cada ato de resistência dessas populações tinha como principal objetivo a não negação de sua cultura. Segundo Aires (2009), em 1998, “a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), iniciou o Programa de Expansão da Escola Indígena no Ceará” (AIRES, 2009, p. 37).

O Projeto “Reafirmando a Cultura do Índio Cearense” foi fundamental nesse processo de implantação da Educação Escolar Indígena no Ceará, pois segundo Lima, (2009), esse projeto aproximou a SEDUC dos indígenas nesse período, a partir do qual percebeu-se a necessidade de uma educação diferenciadas para as comunidades indígenas. Esse projeto

objetivava principalmente “1) desenvolver uma educação escolar indígena que reconhecesse o direito à diferença e preservasse as organizações sociais, costumes, crenças e tradições próprias das populações indígenas; e, 2) construir uma escola que seja um espaço positivo da reconstrução da identidade indígena, formando educadores indígenas que assumam o papel de pesquisadores de suas próprias culturas e se tornem os professores e gestores de seu sistema escolar” (LIMA, 2009, p. 77). Em meados dos anos 2000, as escolas indígenas passaram a ser estadualizadas.

Por conseguinte, o Conselho de Educação do Ceará (CEC) estabelece a Resolução nº 382/2003, que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará, determinando em seu capítulo I que:

Da Escola Indígena

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

Ademais, quanto à organização da escola indígena no Estado do Ceará, a resolução nº 382/2003 observa em seu Art. 2º princípios como: [...] reconhecimento e respeito à diversidade étnica e cultural dos povos e comunidades indígenas; valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais; valorização e fortalecimento das culturas indígenas; diversidade de concepções de ensino e de aprendizagem; gestão participativa (CEARÁ, 2003, p. 8).

Inicialmente, as escolas indígenas eram denominadas como *Escolas Diferenciadas*, no entanto, o Decreto Estadual nº 31.057, de 22 de novembro de 2012, redenomina essas escolas, que passam a trazer em seus nomes o que de fato são e pelo que têm lutado “ESCOLAS INDÍGENAS”. Essa redenominação foi uma solicitação do Movimento Indígena.

De acordo com dados disponíveis na página da Secretaria da Educação do Ceará, em 2017, as escolas indígenas atendiam mais de 7000 (sete mil) alunos, desde a etapa da Educação Infantil até o Ensino Médio. Das 43 escolas indígenas cearenses hoje, 39 são geridas pela Secretaria da Educação do Ceará, sobretudo pelos inúmeros entraves entre Movimento Indígena e Secretarias da Educação Municipais, as quais, geralmente, não conseguem manter um diálogo com as comunidades indígenas, o que, por essa e outras razões, levou os indígenas a requerer que a Secretaria Estadual da Educação assumisse praticamente todas as escolas indígena.

Todavia, essa decisão causa alguns prejuízos para essas unidades de ensino,

relativos à Educação Infantil sobretudo, já que como é de responsabilidade dos municípios essa etapa de ensino, os trâmites legais para aquisição de materiais para essa etapa de ensino específica, não permitem que uma secretaria da estadual adquira, sendo esse um dos grandes problemas da estadualização de todas as escolas indígenas.

Atualmente, a rede estadual de ensino gerencia 39 escolas indígenas, distribuídas em 09 (nove) de suas regionais, denominadas de CREDE, atendendo as 14 (catorze) etnias presentes no estado, com um pouco mais de 7000 alunos de acordo com os últimos dados divulgados no site da Secretaria da Educação do Ceará, relativo ao ano de 2017:

Tabela 2 – Matrícula da Educação Escolar Indígena/2017

CREDE	MUNICÍPIO	ESCOLA	MATRÍCULA 2017
01	Aquiraz	EI Jenipapo Kanindé	84
	Caucaia	EI Amélia Domingos	121
	Caucaia	EI da Ponte	112
	Caucaia	EI Direito de Aprender do Povo Anacé	260
	Caucaia	EI Tapeba do Trilho	331
	Caucaia	EI Índios Tapeba	222
	Caucaia	EI Marcelino Alves de Matos	169
	Caucaia	EI Narcísio Ferreira Matos	116
	Caucaia	EI Tapeba Capoeira	285
	Caucaia	EI Tapeba Capuan	89
	Caucaia	EI Anama Tapeba	193
	Caucaia	EI Vila dos Cacos	37
	Maracanaú	EI Chuí	414
	Pacatuba	EI Ita-Ara	258
SUBTOTAL			2691
CREDE	MUNICÍPIO	ESCOLA	MATRÍCULA 2017
02	Itapipoca	EI Brolhos da Terra	144
SUBTOTAL			144
CREDE	MUNICÍPIO	ESCOLA	MATRÍCULA 2017
03	Acaraú	EI Tremembé de Queimadas	104
	Acaraú	EI Tremembé Francisco Sales Nascimento	28
	Itarema	EI Tremembé de Tapera	206
	Itarema	EI Tremembé José Cabral de Sousa	195
	Itarema	EI Tremembé Joventino Gabriel Félix	69

	Itarema	EI Tremembé Mangue Alto	77
	Itarema	EI Tremembé Maria Venância	92
	Itarema	EI Tremembé de Passagem Rasa	46
	Itarema	EI Tremembé Rosa Suzana da Rocha	129
SUBTOTAL			946
CREDE	MUNICÍPIO	ESCOLA	MATRÍCULA 2017
13	Crateús	EI Raízes de Crateús	243
	Crateús	EI Cariri Tabajara	78
	Monsenhor Tabosa	EI Joaquim Ugena	76
	Monsenhor Tabosa	EI Povo Caceteiro	930
	Monsenhor Tabosa	EI Monsenhor Tabosa	298
	Monsenhor Tabosa	EI Tabajara	99
	Monsenhor Tabosa	EI Potyguara de Jucás	168
	Novo Oriente	EI Antônio Gomes	90
	Poranga	EI Jardim das Oliveiras	483
	Tamboril	EI Alto da Catingueira	73
SUBTOTAL			2538
CREDE	MUNICÍPIO	ESCOLA	MATRÍCULA 2017
15	Quiterianópolis	EI Tabajara Carlos Levy	92
SUBTOTAL			92
TOTAL GERAL			7007

Fonte: (CEARÁ, 2017, disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/matricula_2017-1.pdf. Acessado em 18 out. 2021).

Tabela 3 – Escolas indígenas e suas etnias

MUNICÍPIO	ESCOLA	ETNIA
Aquiraz	EI Jenipapo kanindé	Jenipapo Kanindé
Caucaia	EI Amélia Domingos	Tapeba
Caucaia	EI da Ponte	Tapeba
Caucaia	EI Direito de Aprender do Povo Anacé	Anacé
Caucaia	EI Tapeba do trilho	Tapeba
Caucaia	EI Índios Tapeba	Tapeba
Caucaia	EI Marcelino Alves de Matos	Tapeba
Caucaia	EI Narcísio Ferreira Matos	Tapeba
Caucaia	EI Tapeba Capoeira	Tapeba
Caucaia	EI Tapeba Capuan	Tapeba
Caucaia	EI Anama Tapeba	Tapeba

Caucaia	EI Vila dos Cacos	Tapeba
Maracanaú	EI Chuí	Pitaguary
Pacatuba	EI Ita-Ara	Pitaguary
MUNICÍPIO	ESCOLA	ETNIA
Itapipoca	EI Brolhos da Terra	Tremembé
MUNICÍPIO	ESCOLA	ETNIA
Acaraú	EI Tremembé de Queimadas	Tremembé
Acaraú	EI Tremembé Francisco Sales Nascimento	Tremembé
Itarema	EI Tremembé de Tapera	Tremembé
Itarema	EI Tremembé José Cabral de Sousa	Tremembé
Itarema	EI Tremembé Joventino Gabriel Félix	Tremembé
Itarema	EI Tremembé Mangue Alto	Tremembé
Itarema	EI Tremembé Maria Venância	Tremembé
Itarema	EI Tremembé de Passagem Rasa	Tremembé
Itarema	EI Tremembé Rosa Suzana da Rocha	Tremembé
MUNICÍPIO	ESCOLA	ETNIA
São Benedito	Francisco Gonçalves de Sousa	Tapuya Kariri
MUNICÍPIO	ESCOLA	ETNIA
Crateús	EI Raízes de Crateús	Potyguara, Tabajara e Kalabaça
Crateús	EI Cariri Tabajara	Tabajara e Kariri
Monsenhor Tabosa	EI Joaquim Ugena	Potyguara
Monsenhor Tabosa	EI Povo Caceteiro	Potyguara, Tubiba Tapuya, Gavião e Tabajara
Monsenhor Tabosa	EI Monsenhor Tabosa	Tabajara
Monsenhor Tabosa	EI Tabajara	Tabajara
Monsenhor Tabosa	EI Potyguara de Jucás	Potyguara e Tabajara
Novo Oriente	EI Antônio Gomes	Potyguara
Poranga	EI Jardim das Oliveiras	Kalabaça e Tabajara
Tamboril	EI Alto da Catingueira	Potyguara
MUNICÍPIO	ESCOLA	ETNIA
Quiterianópolis	EI Tabajara Carlos Levy	Tabajara

Fonte: (CEARÁ, 2017, disponível em https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/Etnias_escolas_indigenas.pdf. Acessado em 18 out. 2021)

Vemos na tabela, que dispõe dados sobre a matrícula das Escolas Indígenas, que a região onde estão situadas as escolas que participam desta pesquisa é a segunda maior em quantidade de alunos. Isso se deve, sobretudo, pela existência de anexos escolares⁸, o que garante a matrícula de mais alunos, tendo em vista que os anexos se situam em diferentes comunidades/lugarejos, os quais quase sempre não ofertam serviços básicos para essas populações. A Escola Indígena Povo Caceteiro, por exemplo, no ano de 2017, possuía 13 anexos, o que justifica um número de matrícula bem superior ao das demais unidades de ensino, assim como também as variadas etnias atendidas na referida unidade escolar, conforme observamos na tabela a seguir:

Tabela 4 – Matrícula 2021 das Extensões das Escolas Indígenas

CREDE	MUNICÍPIO	INEP	ESCOLA	SIGE	SEDE	EXTENSÃO	MATRÍCULA
13	MONSENHOR TABOSA	23233311	ESCOLA INDÍGENA POVO CACETEIRO	724	106	BOA VISTA	20
						ESPÍRITO SANTO	118
						GROTA VERDE	36
						PASSAGEM	34
						PAU FERRO	18
						PELADA	17
						PITOMBEIRA	52
						QUEIMADAS	20
						QUIXABA	71
						TOURÃO	16
						VÁRZEA DOS BENTOS	48
						VILA NOVA	168
	SUBTOTAL	618					
	23233338	ESCOLA INDÍGENA TABAJARA	105	56	MALHADA DA ONÇA	16	
					OLHO DÁGUINHA	17	
					SERRA BRANCA	7	
	SÍTIO SOUSA	9					
SUBTOTAL	49						
23264861	ESCOLA INDÍGENA POTYGUARA DE JUCÁS	364	263	MARRUÁ	101		
PORANGA	23233400	ESCOLA INDÍGENA JARDIM DAS OLIVEIRAS	401	342	ALDEIA CAJUEIRO	59	
TAMBORIL	23239131	ESCOLA INDÍGENA ALTO DA CATINGUEIRA	97	53	ALTO DA CATINGUEIRA	44	

Fonte: SIGE/Acadêmico em: 03/02/2021.

Sendo, assim, nesse processo de implantação da Educação Escolar Indígena, com o intuito de oferecer uma educação escolar diferenciada, nota-se que a busca pelo reconhecimento de sua identidade étnica, tendo em vista todo o processo de massacre sofrido

⁸ Entende-se aqui como anexos escolares locais que funcionam como uma extensão da escola-sede, seguindo os projetos e atividades proposta pela escola-sede, além da proposta político-pedagógica dessa.

por esses povos e o quanto ainda enfrentam discriminação. A educação diferenciada é um caminho através do qual as comunidades indígenas esperam avançar para garantia de seus direitos, como a conquista de seus espaços territoriais e recuperação da memória de sua ancestralidade, apesar da formação desse professor indígena, assim como os processos educacionais exigidos pelas secretarias da Educação ainda serem alçados em pressupostos colonizadores como aponta Halley (2017):

Uma vez que se elege a figura do professor, que passou por uma formação em nível superior com esse tipo de currículo colonizador, como sendo aquele que pode trazer para escolas os saberes circundantes na comunidade, está posta a contradição. Por isso, o movimento de professores indígenas e seus aliados têm empreendido uma luta histórica para garantir a formação em nível superior por meio da criação de cursos alicerçados nos princípios da educação escolar indígena, a saber: o reconhecimento e valorização da pluralidade epistêmica dos povos indígenas, incentivando a criação de pedagogias próprias e a autonomia das comunidades na produção do conhecimento escolar. (HALLEY, 2017, p. 91)

Essas percepções dos povos indígenas sobre a “educação escolar” nos levam a entender que são nos espaços escolarizados e não escolarizados que a prática da interculturalidade, do ensino- aprendizagem, dentro das comunidades indígenas, demonstra o quanto são válidos outros conhecimentos presentes na realidade desses povos, que permite ultrapassar as barreiras do conhecimento ocidental, considerado como mais relevante e imprescindível na educação formal, ampliando o espaço e significado para outras discussões a respeito das práticas docentes que sejam sensíveis a outras formas de cultura, a implementação real de uma educação escolar indígena, como eles propõem.

4 POLÍTICA LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

4.1 Teoria da Política Linguística e educação indígena

As Políticas linguísticas, conforme Rajagopalan (2013), como campo de estudos institucionalizado e legitimado, iniciam há meio século aproximadamente, sempre considerando a questão política que envolve a nossa história. As Políticas linguísticas desempenham uma função primordial na Educação, essa é uma das razões pelas quais as discussões nesse campo ressurgem, tendo estado tanto tempo sem a devida relevância. Nesse sentido, por ser considerado um campo recente de pesquisas e discussões, ainda apresenta grandes controvérsias, principalmente quanto ao que significam os termos e suas particularidades enquanto campo científico.

A política linguística é, antes de qualquer outra coisa, um campo de atividade. Em muitos casos ela é bem pensada e planejada, e às vezes também bem executada; mas há casos também em que ela “brota” no seio da sociedade como que de forma “espontânea” e desenvolve de maneira um tanto “caótica” ou no mínimo desordenada. Nos últimos tempos, a política linguística vem sendo objeto de estudo e pesquisa. (RAJAGOLAPAN, 2013, p. 33)

Nesse sentido, a situação sociolinguística de muitos povos indígenas no Brasil e sua gestão necessitam cada vez mais de um olhar diferenciado, respondendo questões de ordem teórica e metodológica que surgem desse quadro e, por isso, o conceito de política linguística exige uma delimitação específica devido ao conceito de ‘planejamento linguístico’. Para Calvet (2007, p. 11), política linguística pressupõe ‘a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade’, enquanto o planejamento linguístico é a sua implementação, de forma que o planejamento deriva da política linguística, embora o inverso seja duvidoso. É bem verdade que os termos podem ser confundidos, mas, para além dos eventuais problemas em suas delimitações, tendo em vista as forças políticas, sociais, culturais e de prestígio linguístico, é fundamental pensar uma política colocando o povo – ou o falante – diante de alternativas, em que, deliberadamente, possa escolher uma frente a outras disponíveis.

De acordo com Cooper (1989), o planejamento linguístico, por sua vez, deve ser entendido como os esforços para influenciar o comportamento de outros em relação à aquisição, estrutura ou colocação funcional de códigos linguísticos, que podem incluir o Estado e suas instituições como também uma comunidade linguística bilíngue ou não, como acontece em boa parte das comunidades indígenas do Brasil, sobretudo as situadas no

Nordeste do país. Dessa forma, o planejamento linguístico, independentemente de sua possível classificação, pretende delimitar soluções para problemas linguísticos específicos, definidos a partir de uma análise realista da situação em que se encontra cada povo ou comunidade, observando, por exemplo, que as mudanças planejadas e alcançadas podem ter repercussões positivas na vida social do povo que a planejou e executou e devem ser vistas como um processo, através das quais, ações pontuais ou globais, organizadas e executadas pelos povos, são efetivadas, no sentido da manutenção linguística, quando pertinente, ou do retardamento do processo, sempre que possível, da perda linguística frente à língua majoritária.

A abordagem voltada para uma política linguística voltada para essas línguas parte, assim, da pressuposição de que sua construção necessariamente é plural, porque plurais são as sociedades humanas e as situações de uso das línguas. Daí deriva a suposição de que uma política linguística plural implica a inclusão e o respeito à diversidade de línguas, não apenas no sentido de “garantir voz” às diferentes comunidades linguísticas que coabitam determinado espaço de legislação, como também e principalmente, no sentido de “dar ouvidos” e incentivar o plurilinguismo como postura adequada para uma “democracia cultural” [...] (ALTENHOFEN, 2013, p. 96)

Vários mitos cercam o campo das políticas linguísticas. É comum pensarem que esse campo de estudo está restrito às ações implementadas pelo Estado, no entanto Maher (2013) nos aponta uma perspectiva mais abrangente, compreendendo que:

Políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer – e colocar em prática – planos para alterar uma certa situação (sócio)linguística, mesmo que isso nem sempre seja explicitado: muitas vezes, só é possível depreender políticas linguísticas em andamento das nações e dos discursos dos agentes nelas envolvidos. (MAHER, 2013, p. 120).

Esse pensamento é compartilhado por Spolsky (2016) que considera no campo de políticas linguísticas: “a gestão linguística, o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças”. É evidente os esforços engendrados pelas comunidades indígenas participantes, representadas, sobretudo, por algumas lideranças indígenas, desta pesquisa quanto à implementação de ações de revitalização/fortalecimento de língua indígena. Outro aspecto relevante defendido por Spolsky (2016) é a noção de domínio que:

[...] é normalmente nomeado com vistas a um espaço social, como o lar ou a família, escola, vizinhança, igreja (ou sinagoga ou mesquita ou outra instituição religiosa), local de trabalho, imprensa ou governo. Ao construir uma teoria de políticas linguísticas, argumentarei que cada um desses domínios tem suas próprias políticas,

com alguns aspectos controlados internamente e outros sob influência ou controle de forças externas {...} os participantes em um domínio são caracterizados não como indivíduos, mas por seus papéis e relações sociais. (SPOLSKY, 2016, p. 34)

Dentre os domínios delimitados por Spolsky (2009), o domínio escolar é o que pode ser mais influenciado externamente, seja por de “baixo” (casa, religião, vizinhança, comunidade) seja por de “cima” (Estado). Sendo a Escola Indígena um espaço diferente das demais escolas convencionais, pois a comunidade indígena busca estabelecer uma autonomia maior para as decisões pedagógicas, no intuito de promover o respeito a sua cultura e cosmovisão de mundo, é comum a inserção de atividades de língua indígena em muitas situações do cotidiano, o que Spolsky (2016) considera: “O ensino de língua na escola é assim um componente chave nas políticas linguísticas nacionais”.

A escola para os povos indígenas, bem como para os Krahô da Aldeia Manoel Alves, tornou-se um espaço privilegiado no sentido de proporcionar a sistematização da língua e conseqüentemente das culturas desses povos de tradição oral. Isso foi possível devido o bilinguismo não ter sido encarado como algo negativo pela escola conforme podemos evidenciar no seguinte trecho do depoimento de um dos alunos da 3ª série do ensino médio registrada em nosso diário de campo: a escola mudou o funcionar da aldeia. *A escola é boa no sentido que ensina na língua mehĩ. As crianças escrevem no mehĩ jarkwa e no cupẽ jarkwa*⁹. (LEITE, 2015)

Para os fins desta pesquisa, considero que o termo “política linguística” pode ser usado de forma genérica, tanto para metas quanto para ações sobre o uso das línguas.

Além de ele se adequar às definições de Cooper e seus principais focos apresentados, aborda ainda, no caso das línguas indígenas, a sua documentação, a publicação de material didático e o ensino bilíngue, e inclui não apenas decisões governamentais, mas também a participação de pesquisadores, educadores, organizações não governamentais e lideranças indígenas como atores políticos e essenciais nesse processo.

Esta distinção sugere que as políticas linguísticas para as línguas minoritárias têm de abarcar ambas as perspectivas, tanto da diversidade quanto da pluralidade linguística. Com isso, tem de ser transdisciplinar e intercultural. Isso implica que tais políticas se voltem não apenas para as comunidades de falantes e seu inventário e reconhecimento, mas também e sobretudo, que têm de incluir, entre seus objetivos, a educação linguística também da maioria, que tem de um modo ou de outro, influência (ou ingerência), direta ou indireta, sobre o destino, reconhecimento e status sócio-político das línguas minoritárias. Em outras palavras, é um equívoco para uma política linguística voltada a línguas minoritárias, quando as decisões sobre o que pode ou não e o que tem relevância ou não no espaço da diversidade partem primordialmente da ótica majoritária. (ALTENHOFEN, 2013, p. 99)

Destarte, é imprescindível refletir também acerca da questão que se coloca quanto ao papel do linguista nesse estudo, do ‘especialista’ e da universidade neste quadro

⁹ Língua não indígena, nesse caso, a língua portuguesa, em Krahô; *mehĩ jarkwa* língua indígena.

correntemente muito conflituoso. Como forma e função linguísticas caminham juntas, nos efeitos do planejamento linguístico, o papel do especialista é fundamental, considerando a sua capacidade de se envolver teórica e tecnicamente nos três tipos de planejamento: de corpus, de status e de aquisição. O planejamento de corpus diz respeito às intervenções na forma da língua; o planejamento de status relaciona-se às intervenções nas funções da língua, seu status social e suas relações com outras línguas, enquanto o planejamento de aquisição incide sobre a necessidade de ampliação do número de usuários da língua.

Vale ressaltar ainda que encontramos uma vasta literatura sobre as políticas de linguagem e o planejamento linguístico, que tentam dar uma especificidade aos termos, dando mais objetividade aos estudos dentro do campo da linguística. Sendo assim, usamos como pressuposto a perspectiva de Hamel (1993) que reconhece duas grandes áreas para classificar em termos gerais os modelos de política linguística existentes. A primeira área de análise seria “a política de linguagem externa”, que regula os usos e funções de uma língua, ou seja, define o seu status, e a segunda seria “a política de linguagem interna”, que analisa as intervenções sobre as estruturas das línguas, através de instrumentos linguísticos como dicionários, gramáticas, ou seja, define o seu corpus.

A reivindicação dos direitos linguísticos se baseia na importância atribuída à diversidade de línguas por sua estreita relação com a diversidade cultural, com suas diferentes formas de construir realidade e como todos os saberes tradicionais que lhes estão associados. A sobrevivência das línguas, dessa perspectiva, depende inteiramente da continuidade de comunidades linguísticas e culturais que se reconhecem como tais e que podem reivindicar *status* jurídico e político diferenciado dentro de um Estado Nacional, ou mesmo a construção de um Estado próprio. (LAGARES, 2018, p. 149)

No ano de 1996, Harold Schiffman apresenta uma nova perspectiva no seu livro *Linguistic culture and language policy*, no qual a política linguística fundamenta-se na cultura linguística, que é constituída por um conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas de crenças populares, atitudes, estereótipos etc. (SCHIFFMAN, 1996), ideias compartilhadas com o que Spolsky (2016) teoriza mais tarde. Sendo assim, a política linguística seria influenciada pelas representações, crenças, atitudes, preconceitos etc. que uma comunidade linguística possui em relação à sua língua e a outras línguas.

São propostas, por conseguinte, uma política linguística explícita (overt) e implícita (covert), em que, respectivamente, uma está intrinsecamente ligada à legislação oficial sobre a língua, é a política formal, declarada, e a segunda segue aquelas regras linguísticas que não são oficiais ou mesmo formalizadas, ou seja, é a política informal,

presente no dia a dia das interações. Sendo assim, confrontando a realidade desta pesquisa, podemos dizer que algumas práticas quanto ao ensino da língua indígena nas comunidades indígenas Mundo Novo e Jacinto são explícitas e muitas outras implícitas, sobretudo pelo que Spolsky (2016) considera, pois, a crença, como a comunidade linguística vê o esforço e importância para estudar e aprender sua língua ancestral é a força motriz para a luta dessas comunidades para a vitalidade da língua indígena nas aldeias.

Assim, políticas linguísticas devem nortear as ações nos planos macro ou micro linguísticos e a escola indígena, por sua conceituação e características, deve atuar efetivamente nos processos que envolvam a manutenção ou o fortalecimento linguístico, considerando sua organização própria e sua cosmovisão de mundo.

4.2 Política Linguística Explícita na legislação brasileira

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988 (CF 1988), em seu artigo 205, afirma que a educação é um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 2004).

Como direito subjetivo, a educação deve ser assegurada a todos os cidadãos brasileiros e no caso das comunidades indígenas esta educação deve ser ofertada de acordo com as necessidades de cada povo, respeitando seus processos próprios de ensino-aprendizagem, sua organização social e deve, entre outros requisitos, envolver não só os professores, como também as lideranças tradicionais, sábios, rezadeiras, pessoas que fazem parte do cotidiano da comunidade envolvente a participar da escolarização dos alunos indígenas. Assim, percebemos que a escola indígena se constitui de elementos próprios de cada povo e/ou comunidade indígena:

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução; IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade. Parágrafo único: A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação (BRASIL, 2012).

Com a mudança de paradigma proposta para a Educação Escolar Indígena, políticas públicas novas tiveram que ser projetadas para atender a condição “nova” dos povos indígenas e também do Estado, então reconhecido como “plural”. É nesse contexto, que no campo da educação é proposta a implantação de um projeto de educação escolar indígena comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1996; 1998).

A proposta se refere: a) comunitária, porque conduzida pelas escolas indígenas, seguindo seus calendários e inclui liberdade de decisão, b) intercultural, porque deve manter e conhecer a diversidade cultural, linguística, promover comunicação de experiências socioculturais, não considerando uma cultura superior a outra, c) bilíngue/multilíngue, porque deve relevar a língua nativa dos indígenas e a Língua Portuguesa e, d) específica e diferenciada, porque deve levar em consideração a particularidade de cada povo indígena (BRASIL, 1998).

Documentos oficiais, como por exemplo, as Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), a LDB (Lei 9.394 de 1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), os Planos Nacionais de Educação (2000 e 2014), algumas Constituições estaduais, bem como várias normas e diretrizes de Conselhos estaduais e municipais de educação, também pode ser encontrada proposta semelhante. Em todos eles, se dedica espaço maior ou menor às línguas indígenas dentro do âmbito da educação escolar a ser oferecida às comunidades indígenas.

A observância das línguas indígenas na educação, no entanto, conforme está expresso no artigo 231 da referida Constituição que fica, de certa forma, subjugado ao de nº 210, cujo caput se refere à fixação de conteúdos mínimos na educação fundamental. O parágrafo 2º (artigo 210) preceitua o ensino fundamental em língua portuguesa e aponta que as comunidades indígenas têm também assegurado o ensino em línguas nativas e segundo métodos próprios de aprendizagem. Os artigos 210 e 215 da Constituição legislam que:

Art. 210. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos particulares do processo civilizatório nacional (BRASIL, CF, 1988).

Nesse sentido, todas as leis aqui mencionadas passaram a ser em sua época e, nos dias atuais, extremamente relevantes para a educação escolar indígena, pois se subsidiam em uma proposta de educação diferenciada, intercultural e bilíngue, em detrimento das

concepções monoculturais ainda presentes. Entretanto, essas leis ainda se baseiam na concepção de um bilinguismo de subalternidade historicamente desenvolvido na maioria das escolas indígenas, principalmente nas situadas em comunidades monolíngues.

A Educação Escolar Indígena se define em contraponto, mas complementarmente, aos processos de socialização tradicional e específica de conhecimento desenvolvidos e praticados por cada povo indígena e caracteriza-se pela afirmação das identidades étnicas e a associação imprescindível entre escola, comunidade e identidade juntamente com a organização de cada povo. Segundo Maher (2006, p. 11), “o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade”. Retoricamente, é um modelo bastante avançado, mas, em termos práticos, dada a diversidade sociocultural e linguística e desses povos, muito ainda precisa ser feito, especialmente no que diz respeito ao trabalho com a língua, bem como em relação à necessidade de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, em culturas com fortes práticas de transmissão oral dos conhecimentos e outros elementos próprios de cada povo.

A escola indígena como local para a discussão e implementação de políticas linguísticas justifica-se pela forma como está constituída. Na atual conjuntura, os professores são, na maioria das vezes, indígenas e indicados por suas comunidades, o que, de certa forma, possibilita o seu trabalho e lhes garante uma continuidade de seus costumes. Além disso, com poucas exceções, os professores envolvidos nos projetos educacionais são oriundos ou fazem parte dos grupos ou famílias de suas comunidades. Esse fato rechaça o que Spolsky (1974) chama de lacuna linguística entre o lar e a escola, ao observar, em situação de comunidades minoritárias, os professores são normalmente contratados apenas dentre aqueles que tenham completado de modo muito bem sucedido muitos mais anos de educação escolar do que os estudantes de grupos minoritários podem alcançar. A garantia de que os professores pertençam à comunidade indígena amplia as possibilidades de que os mais ‘velhos’ da comunidade, considerados os ‘mestres da cultura’ da aldeia, sintam-se partícipes e engajados nas decisões e nas soluções que envolvem a questão, possibilitando as expectativas positivas em relação ao ensino de línguas e a permanência e/continuidade dos movimentos culturais da povo ou comunidade. Outro aspecto que merece destaque é que a escola assume o lugar de implantação e veiculação dos sistemas de escrita desses povos, ao mesmo tempo em que debate a sua função e é o canal de produção de material, além de ser, em alguns casos, um espaço político para tomada de decisões importantes para o grupo.

Por essa razão, ela tem um papel relevante na política linguística, da mesma forma que, para alguns povos, pode ser o centro de irradiação de projetos de reavivamento/ fortalecimento linguístico, tendo em vista que reúne, além das principais lideranças da comunidade, crianças e jovens que podem garantir a transmissão linguística para além da escola.

De acordo com Monserrat (2001), para a elevação do status cultural das línguas indígenas, devem ser adotadas uma série de medidas, que incluem ‘a divulgação, na mídia falada e escrita (rádio, jornais e outros periódicos, televisão, cinema, exposições, eventos públicos), da música, da língua e de outras manifestações culturais e artísticas indígenas’, bem como a publicação de materiais escritos que expressem opiniões e posicionamentos das comunidades em relação a assuntos de mais variada natureza.

O mais relevante desse processo está relacionado à presença ‘simbólica’ (Calvet, 2007) da língua indígena. Este quadro aponta para dois aspectos importantes: a necessidade de manifestação identitária, revelada pelo uso dessa língua e a delimitação de território. Essa atitude, além de simbólica por parte do índio, podendo ocasionar um estranhamento nos potenciais leitores das placas e dos cartazes, indica uma escolha política por parte do povo indígena, ao mesmo tempo em que demonstra uma razão para a escrita dessa língua indígena, pois ‘de nada adianta, na realidade, prover uma língua de um alfabeto, se ele não aparece na vida cotidiana dos falantes dessa língua’ (op. cit, p. 72). Portanto, é necessário, nesse caso, pois, além da ascensão desse uso linguístico específico, permite aos povos indígenas – que por suas características ambientais e culturais não dispõem de muitos espaços fora de sua comunidade – a promoção e a divulgação de sua língua, como ocorre em diversos países bilíngues no mundo, em que as placas de locais utilizam as línguas oficiais do país. No Brasil, atualmente, o município de São Gabriel da Cachoeira possui línguas indígenas como línguas cooficiais, são elas: Nheengatu, Baniwa e Tukano.

As diferenças culturais, de saberes e práticas estão presentes nas escolas convencionais e indígenas. É preciso, porém, garantir que “os diferentes sujeitos socioculturais participem de sua construção, assegurando, assim, que a igualdade incorpore as diferenças que, assim, são assumidas como riqueza, rompendo dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar” (CANDAUI et al., 2013).

Um fato relevante aconteceu entre os Potyguaras da Paraíba, depois da instituição de escolas indígenas para o atendimento de suas populações, já trazendo em seu currículo a disciplina da língua Tupi, e durante o Magistério Indígena, em 2005, organizado pela FUNAI. Foi questionado sobre a possibilidade do uso da língua tupi entre os índios e, se isso fosse

possível, qual variante adotariam e que estratégias utilizariam para isso, tendo em vista que não queriam que esse uso acontecesse de forma imposta:

É no contexto destas dinâmicas que ganha terreno a discussão sobre as possibilidades de se reabilitar o uso da língua tupi entre os índios. Muitas opiniões divergentes são colocadas. Especulava-se, principalmente, sobre qual variante da língua tupi seria ensinada, pois a maior parte dos registros que se tem, é das normatizações produzidas pelos jesuítas; se seria certo chamar este processo de resgate, ou se o ensino dessa língua não terminaria sendo arbitrário e impositivo de uma visão dominante que não se satisfaz com a falta de primitividade dos índios. Em meio a este turbilhão de incertezas, foi trazido até a Paraíba o professor de tupi antigo da Universidade de São Paulo, Eduardo Navarro, em maio de 2000. A organização Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Mulher Indígena foi a responsável pela vinda do professor e por fazê-lo circular entre os índios e nas agências que estavam envolvidas com a constituição do projeto de educação escolar indígena. Alguns índios ficaram muito interessados na possibilidade de tomar contato com aquela que teria sido a língua materna de seus ancestrais e o professor Eduardo Navarro recebeu apoio oficial do Governo do Estado e da FUNAI para ministrar um curso de formação de monitores bilíngues, que serviriam como professores nas escolas, atuando como multiplicadores do conhecimento desta língua indígena. Potiguaras de várias aldeias fizeram o curso, que durou dois anos, formando a primeira turma em 2002. Posteriormente, foram elaboradas e publicadas pelo Governo estadual algumas cartilhas em tupi para o uso nas escolas das aldeias. Muitos dos monitores formados neste curso foram contratados como professores de tupi antigo, seja pelo Governo estadual, seja pelas prefeituras. Às vezes, a educação escolar indígena, no plano municipal, se resumia à contratação desses professores pelas prefeituras (PALITOT, 2009, p.123).

Essas ações estabelecidas pelas escolas indígenas são salutares, principalmente devido o contexto brasileiro diante da efetivação de políticas públicas para essas populações, pois como afirma Maher (2013) “ausência de uma política linguística de Estado constitui, em si mesma, uma política linguística de Estado!” Lagares (2018) também faz uma observação relevante quanto ao entendimento dessas políticas linguísticas implementadas por comunidades linguísticas em situação minoritária:

É preciso, contudo, evitar relacionar a preservação de línguas com políticas de “conservação”, de fossilização de práticas e costumes. Essa acusação é feita com relativa frequência às políticas de defesa de línguas minoritárias. Como se elas fossem “conservadoras”, num sentido político-ideológico, por tentar deter o “progresso” da humanidade, que seguiria um caminho natural de unificação. Essa crítica se situa na antiga linhagem do mito da torre de Babel, que apresentava a diversidade linguística como um castigo divino, como uma maldição bíblica, que provocou confusão e desentendimento. (LAGARES, 2019, p. 153).

Lagares (2019) ainda salienta a garantia de direitos linguísticos para as línguas minoritárias, tendo em vista que as políticas estatais quase sempre tratam dos idiomas hegemônicos.

Sendo assim, chamo a atenção nesta pesquisa para uma proposta pedagógica de educação bilíngue, inserida nas ações das Escolas Indígenas em estudo e das demais, observando a importância de ações de Política de revitalização/fortalecimento de língua

indígena nas práticas pedagógicas dos professores indígenas e não indígenas que pertencem ao quadro de funcionários dessas escolas. Ações essas presentes nos documentos pedagógicos, como o Projeto Político Pedagógico (anexo 01) das escolas participantes deste estudo e em materiais didáticos (cartilha para alfabetização em Tupi/anexo 02) que estão sendo produzidos pela comunidade em colaboração com a Universidade Federal do Ceará, no curso de Tupi/Nheengatu, ofertado no período de 2018-2020.

A atual diversidade etnolinguística brasileira abriga diversas situações sociolinguísticas, que podem ser sistematizadas de acordo com a vitalidade de cada língua e, portanto, são necessárias políticas que foquem na manutenção ou no reavivamento linguísticos. A real importância e necessidade de uma política linguística para as línguas indígenas no Brasil advém de regulação das relações entre as línguas indígenas e a língua majoritária, pois, de algum modo, esta última dispõe de um forte aparato legal e condições de efetivação, jurídico e midiático, que, em média, não é observado em relação às línguas indígenas, que possuem funcionalidades restritas aos povos que a falam e veiculam culturas fundadas basicamente na oralidade e sofrem inúmeros julgamentos pejorativos.

No entanto, o que se observa é que a legislação brasileira se mostra demasiadamente contraditória quanto à compreensão da diversidade étnica, pois, mesmo assegurando o uso das línguas indígenas nos processos de ensino e aprendizagem, burocratiza o processo para implantação de disciplinas como “Língua Tupi”, alegando como aconteceu com as escolas Povo Caceteiro e Joaquim Ugena, as quais ao solicitar a inclusão da disciplina Tupi em sua grade curricular, foi questionada quanto a existência de professores com a formação devida e necessária para o ensino da referida disciplina. Além de exigir e monitorar que os indígenas respeitem os conteúdos pré-estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular, conteúdos esses considerados mínimos para que tenham sua formação básica oficialmente reconhecida.

Por essa razão, cabe aqui o questionamento: os povos indígenas seriam obrigados a obedecer a uma base curricular comum se de fato fossem reconhecidos como pertencentes a sociedades distintas, como nações distintas? O que é mesmo considerado prioritário para essa modalidade educacional? O espaço e valor dado às línguas indígenas na legislação brasileira é de fato observado e implementado pelos estados e municípios brasileiros? A esses e outros questionamentos, as comunidades indígenas respondem com a luta diária para garantia de seus direitos, sobretudo para participação no planejamento e execução das políticas (linguísticas ou não) públicas direcionadas a essas populações.

5 METODOLOGIA

5.1 Método de abordagem

Com base nas considerações de Marconi e Lakatos (2001), definimos o nosso método de abordagem como sendo de caráter indutivo, no qual as investigações partem de perguntas, hipóteses, logo, o que se busca é um diálogo entre os dados e o que os partícipes da pesquisa apresentam. Esse método se caracteriza por ser humanista, ou seja, busca conhecer o indivíduo, como ele se apresenta e se sente em seu contexto real. Utilizamos esse método com o intuito de compreender quais são as políticas linguísticas de sustentação das ações implementadas nas escolas indígenas Povo Caceteiro e Joaquim Ugena, suas concepções acerca dos processos sobre ensino/estudo de língua indígena e que propostas de política pública para (re)vitalização/fortalecimento de língua indígena essas comunidades consideram relevante para sua práxis.

É importante mencionar também que esta pesquisa teve seu cronograma de visitas estabelecido no projeto de pesquisa alterado drasticamente devido ao isolamento provocado pela Pandemia da COVID-19, o que impossibilitou não só a continuidade das aulas presenciais, em todos os níveis de ensino, como as viagens para o trabalho de campo (a partir de março de 2020). Sendo assim, adaptamos alguns procedimentos como a entrevista, que precisou ser feita em formato online, através da plataforma Google Meet, além de coletar dados também por meio de outros recursos midiáticos como *live* e conferências no *youtube*.

5.2 Tipo de pesquisa

A abordagem qualitativa é a coluna de sustentação deste projeto. Portanto, assegura todas as etapas, objetivando dar viabilidade e exequibilidade à dimensão investigativa proposta.

Constituímos uma trajetória de aproximação com os sujeitos a serem investigados, a fim de compreender suas interpretações, experiências e vivências. Optamos por uma abordagem qualitativa por melhor atender ao objetivo deste objeto de estudo.

A abordagem qualitativa permite a interpretação dos dados, uma vez que os mesmos são difíceis de serem compreendidos na perspectiva quantitativa. Conforme Minayo (2004), as abordagens qualitativas trabalham com o “universo de significados”. São as mais indicadas para explicitar a subjetividade, sejam nas situações de valores, atitudes, crenças,

aspirações, motivo, dentre outras questões de cunho mais profundo, concernentes às relações sociais e culturais, aos fenômenos e processos mais complexos.

Trata-se de levar em consideração a realidade social, o contexto de vida dos participantes, suas visões de mundo, as subjetividades presentes em suas ciências e conhecimentos, entendendo que cada um desses contextos e realidades possuem significados, e o pesquisador não tem direito de neles interferir.

5.3 Delimitação do universo e amostra

Para a realização desta pesquisa, escolhemos as ações implementadas em 02 (duas) escolas indígenas cearenses: Povo Caceteiro e Joaquim Ugena. Essas escolas foram escolhidas, sobretudo, pelo conhecido trabalho que já fazem para a (re)vitalização/fortalecimento de língua indígena.

5.4 Técnicas

Inicialmente, procedemos com uma atividade, que foi dividida em dois passos principais passos: o contato com a comunidade e a entrevista¹⁰, investigação de caráter exploratório, com vistas a uma maior aproximação com o lócus da pesquisa e objeto a ser investigado, através de vivências com as comunidades indígenas participantes desta pesquisa.

Utilizamos, ainda, a pesquisa bibliográfica, proposta por Gil (1999). A pesquisa bibliográfica já vem sendo feita desde o primeiro semestre do mestrado, a partir da coleta de obras, teses, dissertações e artigos que tratam do assunto, para subsidiar e orientar mais a análise das ações realizadas pelas escolas indígenas envolvidas nesse estudo. Essa pesquisa torna-se imprescindível, uma vez que possibilita um estudo comparativo entre as diversas realidades linguísticas indígenas brasileiras e, quiçá, nortear outras comunidades para a implementação de políticas linguísticas contundentes.

Para tanto, acessamos algumas bases de pesquisas de trabalhos acadêmicos (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD –, Banco de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos da Capes, Scopus, Scielo) com buscas voltadas para assuntos relacionados especificamente ao aspecto particular de pesquisa: Política Linguística e (re)vitalização/ fortalecimento de língua indígena, bem como a outros aspectos relevantes

¹⁰ Ver Anexo A.

para esta pesquisa, como legislações gerais e específicas para os povos indígenas no Brasil; Línguas indígenas e experiências sobre o ensino de línguas indígenas no Brasil. Em seguida, organizaremos os títulos dos trabalhos e os links para acesso em planilhas do Excel a partir da maior relevância para nosso trabalho, a partir da leitura de todos os títulos e resumos e, a partir disso, da seleção dos que estão ligados à área específica de pesquisa.

5.5 Descrição da coleta dos Dados

Como estratégia de coleta de dados, utilizamos as técnicas da pesquisa qualitativa, ou seja, a observação participante, a análise documental e a entrevista semiestruturada e reflexiva.

A observação participante foi eleita para nossa coleta de dados, pois se associa a outros procedimentos investigativos, como a entrevista, além de permitir um movimento recíproco de aprendizagens (MATOS; VIEIRA, 2005). As observações foram realizadas durante visita uma visita à comunidade e em demais encontros com indígenas pertencentes a uma das etnias em estudo.

Quanto à análise documental, consultamos, sobretudo, o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹¹, além de outros documentos a partir dos quais o PPP também é traçado, como Regimento Escolar, materiais didáticos¹² adotados pelas escolas, relatórios e atas de reuniões ou de encontros formativos/deliberativos das comunidades envolvidas.

Optamos pela entrevista semiestruturada por favorecer à pesquisadora as devidas adaptações que forem necessárias. Assim, construímos um diálogo focando nos objetivos já apresentados neste projeto. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26 e 34), as entrevistas “[...] permitem a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] Podem, ainda, permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas [...]”.

¹¹ Ver Anexo B.

¹² Ver Anexo C.

5.6 Procedimento e análise dos dados

5.6.1 O corpus

Nosso corpus foi formado a partir de gravações de diálogo entre informante e documentador. Os informantes foram professores, do sexo masculino e feminino, do ensino médio das Escolas Indígenas do Ceará do município de Monsenhor Tabosa, das aldeias Mundo Novo e Jacinto, que são participantes da pesquisa, assim como lideranças importantes da aldeia. O tema da entrevista foi em torno de aspectos culturais, históricos e modos de organização desses povos indígenas.

5.6.2 Procedimentos

1. Elaboração do questionário de perguntas para a entrevista
2. Seleção dos informantes e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a realização das entrevistas;
3. Início das entrevistas;
4. Transcrição das entrevistas;

Após a coleta dos dados, foram elencadas as principais ações de Linguística implementadas nas ações das Escolas Indígenas Povo Caceteiro e Joaquim Ugena, ações essas que poderão ser categorizadas em parâmetros a serem definidos durante a pesquisa.

Por fim, procedemos com a análise detalhada e interpretação dos dados para que pudéssemos desenvolver a conclusão da referida pesquisa, procurando responder ainda às questões de pesquisa, propostas anteriormente.

6 POLÍTICA LINGUÍSTICA EM ESCOLAS INDÍGENAS DO CEARÁ

6.1 Ações de Política Linguística descritas no Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Joaquim Ugena

A Resolução CNE/CEB Nº 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, orienta em seus Art. 14 e 15 em que deve se pautar o currículo apresentado no Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas:

Art. 14

O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.[...]

Art. 15

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

§ 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios: I - de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação; II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas; (BRASIL, 2012)

Baseado nesse postulado, o Projeto Pedagógico da Escola Indígena Joaquim Ugena já inicia sua proposta com uma frase que faz referência à importância do estudo da língua indígena no seu processo de construção identitária: *“Educação Bilíngue Intercultural e sua Influência na Revitalização Identitária dos Povos Indígenas da Aldeia Jacinto”* (Projeto Político Pedagógico Transformador da Escola Joaquim Ugena 2018-2022).

Ao narrar a história da Escola, o documento aponta que seu

“[...] foco principal era, e ainda é, revitalizar a cultura e resgatar os costumes do nosso povo, por meio da sala de aula proporcionar os jovens, as crianças e os adultos da nossa aldeia o direito a uma educação diferenciada de qualidade onde possam ser educados de acordo com nossa realidade e nossa própria língua [...] (Projeto Político Pedagógico Transformador da Escola Joaquim Ugena 2018-2022).

Os esforços empreendidos pela comunidade para efetivação do estudo da língua indígena demonstram claramente o que Spolsky (2004, 2009 e 2016) defende quanto às crenças em relação à língua, tendo em vista que todo o trabalho comunitário em torno do

objetivo do ensino/estudo da língua indígena parte do que esse coletivo pensa e acredita em relação à importância do ensino e, quiçá daqui a algum tempo, do uso em várias situações de comunicação da língua indígena. Essa organização e planejamento para o ensino da língua indígena nessas comunidades partiu, quase sempre, de reivindicações das próprias lideranças indígenas locais e não de ações efetivas do Estado.

[...] a política linguística existe mesmo onde ela não foi explicitada ou estabelecida oficialmente. Muitos países, instituições e grupos sociais não têm políticas linguísticas formais de maneira que a natureza de sua política linguística deve ser derivada a partir do estudo de suas práticas e crenças linguísticas. Mesmo onde há uma política linguística formal, seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido nem consistente (Spolsky 2004: 08)

Esse documento norteador da práxis da Escola Indígena Joaquim Ugena ressalta ainda a possibilidade do ensino multilíngue, através do ensino de outras línguas consideradas “maternas”: “Adoção do ensino bilíngue ou multilíngue incluindo as línguas maternas e portuguesas. Ser comunitária, orientada pela comunidade o povo a que pertence de acordo com seus princípios, projetos e concepções” (Projeto Político Pedagógico Transformador da Escola Joaquim Ugena 2018-2022). Acredito que aqui “língua materna” é sinônimo, na verdade, de língua originária ou ainda de língua pertencente ao mesmo tronco linguístico, tendo em vista que, considerando o conceito mais simplista e comum na linguística sobre *Língua Materna*, observaremos que essa é a primeira língua que adquirimos em nossas vidas, portanto, no caso dos índios cearenses, a língua materna seria a língua portuguesa.

No item 3.6.1 intitulado *A Escola que queremos* do Projeto Político Pedagógico, a escola já se autodenomina como escola bilíngue: “*escola diferenciada de escola Bilíngue Escola Indígena Joaquim Ugena,*” (PPPT 2018-2022) apesar dessa nomenclatura ainda não se configurar no Sistema de Gerenciamento das escolas do estado. Trazer na nomenclatura da escola um dos pressupostos da Educação Escolar Indígena “bilíngue” é a garantia do que se preconiza em seu PPPT (2018-2022):

Que a organização escolar seja própria, levando em conta nossas formas de estruturas¹³ sociais nossas tradições, formas de produção de conhecimento e processo próprios de aprendizagem, tais como: as línguas dos respectivos povos e a língua portuguesa, nossas práticas socioculturais e as formas de edificação de nossa escola que entendam os nossos interesses, da nossa comunidade, que nossas atividades de rituais e cerimônia nosso método de ensino e aprendizagem e nossa organização familiar e social, sejam respeitados e decididos por nós indígenas de modo novo, mas que seja de acordo com a lei, queremos que os materiais

¹³ Transcrevemos aqui o texto tal qual está no documento Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Joaquim Ugena, a fim de preservar e respeitar o texto elaborado pela comunidade indígena escolar, com suas variantes do português.

pedagógicos sejam construindo com nosso jeito de conduzi-las. (Projeto Político Pedagógico Transformador da Escola Joaquim Ugena 2018-2022).

Ainda no mesmo item “*A escola que queremos*” é apresentado um objetivo sobre o currículo da escola basear-se nas suas particularidades sociolinguísticas: “[...] currículos baseados na nossa realidade visando nossa situação, tendo por base: as diretrizes curriculares nacionais, as características próprias de nossa escola, as particularidades sociolinguísticas da nossa escola, conteúdo curriculares propriamente indígenas.” Nesse contexto, quero relatar uma entrevista com a liderança Teka Potyguara para alunos da disciplina de Sociolinguística da UFC, dirigida pela professora Hebe Macedo, no dia 24 de setembro de 2020, na qual por diversas vezes a liderança indígena falou que não sabe o português correto, que o seu português era uma mistura com o tupi e o modo como eles, que viviam na aldeia, falavam.

As características aparentes nos textos denotam distintas variedades de português-indígena, diferentes do português considerado padrão e de outras variedades desta língua. É um português específico, cuja especificidade traz à tona o fato de que os povos indígenas se moldam e apropriam a língua portuguesa. A língua majoritária perde, assim, o “status” de “majoritária”, de língua imposta, de língua emprestada e assume como papel principal a construção/reconstrução/veiculação da identidade indígena. É necessário ressaltar que esta especificidade não faz do português-indígena um português incompreensível. Ao contrário. Qualquer falante da variedade padrão ou não do português é capaz de ler e compreender perfeitamente os textos analisados. (NETO, 2012)

Posto isso, é possível concluir que, apesar da legislação brasileira ter regulamentada uma política linguística explícita de respeito às diversidades linguísticas dessas e de outras populações, a verdade é que não há orientações metodológicas para colocar em prática esse fundamento e, por essa razão, até mesmo muitos indígenas, não reconhecem o valor de sua variedade linguística, pois a política linguística implementada no ensino da língua portuguesa, por exemplo, pode ainda ser a política do ensino da “*norma*”, da *prescrição*.

Ainda nessa mesma entrevista, Teka Potyguara afirmou que a Política linguística implementada na comunidade passa por quatro “ângulos” (como ela chamou): casa, família, economia e espiritualidade, ressaltando que a “escola é um espaço de sistematização do que acontece nas casas”, lembrando o que postula Spolsky (2004, 2009 e 2012), segundo Sousa e Soares (2014):

A visão de política linguística desenvolvida por Spolsky (2004, 2009, 2012) promove a compreensão de que políticas linguísticas: a) são realizadas em diferentes níveis da língua, desde uma dimensão relacionada a um micro nível até um macro nível (e.g.: “Pronuncie essa palavra corretamente!” ou “Não use esse dialeto. Use a língua italiana”); b) operam em comunidades de fala de diferentes tamanhos (e.g.: família, escola, igreja, ambiente de trabalho, cidades); c) podem ser implícitas, mas podem ser analisadas nas práticas e nas crenças dos falantes; d) envolvem uma gama

de fatores linguísticos como também não linguísticos (e.g.: políticos, demográficos, religiosos, culturais, psicológicos, econômicos...).

Na seção “Referencial teórico” do PPPT da Escola Indígena Joaquim Ugena, encontramos muitos conceitos importantes relativos aos estudos de Políticas linguísticas, o que se considera valioso, tendo em vista que é extremamente importante que os povos indígenas se apropriem desses conceitos para quem sabe, assim, haja maior participação desses povos nas discussões acadêmicas, que eles ocupem também as cadeiras das nossas universidades, discutam e formulem teorias:

A própria experiência histórica para citarmos um exemplo importante, contradiz uma tradição escrita na língua portuguesa, no nosso caso o português oficial, depois aparecem as tentativas de gramáticas. A padronização ortográfica e ainda muito posterior e foi uma das últimas coisas alcançadas pelo os Europeus na sua história de escrita não quero que esses argumentos, disse que a educação escolar indígena seguiu a esse caminho percorrendo cada língua está inserida no contexto histórico determinado e, além disso, pela própria consciência que temos hoje sobre as línguas e seu papel identificatório, seja externo seja dos próprios usuários do próprio idioma sobre a sua forma e contexto, tende a ser muito maior e acelera muitos passos, no entanto ver o que acontecer com a língua portuguesa nos ajuda a relativa na ordem das necessidades para o surgimento da construção do PPPT indígena. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO TRANSFORMADOR DA ESCOLA JOAQUIM UGENA 2018-2022).¹⁴

Além do mais, a língua é um dos quatro elementos mais importantes na comunidade educativa indígena, sendo os outros três elementos: casa, economia e religião. A língua, portanto

tem alcance e os limites dos próprios povos, e a sua importância e força está no fato de ser falada e ter voz e ter vida. Nos povos indígenas a expressão que se traduz por educação tem um significado; que quer dizer, ensinar a língua aqueles que ajudam e apoia a fala, o educador, visto nesta perspectiva é o falante, é o mestre da fala. Educar-se aprender a falar, e o professor e aquele que faz a falar, portanto todo povo que assim se identifica é parte da comunidade educativa (só não é o professor aquele que ainda não fala). A criança mais que a partir dos cinco ou seis anos já é professor de seus amigos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO TRANSFORMADOR DA ESCOLA JOAQUIM UGENA 2018-2022).

6.2 Ações de Política Linguística descrita no Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Povo Caceteiro

“Cada língua é instrumento fundamental da criação, da manifestação e da transmissão de uma cultura, isto é, do conhecimento que um povo elabora sobre o mundo que o cerca e sobre si mesmo.” (Aryon Rodrigues)

¹⁴ Excerto transcrito aqui de acordo com o documento escrito pela comunidade indígena, sem alterações ortográficas nem semânticas.

O Projeto Político Pedagógico Transformador (PPPT) da Escola Indígena Povo Caceteiro foi criado em 2003, reformulado em 2007 e atualizado em maio de 2011 e traz como tema gerador principal “*Educação bilingue Intercultural e sua influência na revitalização Identitaria dos povos Indigenas da Serra das Matas (Potigatapuia)*”, a partir do qual já se evidencia o interesse dessa comunidade escolar em contribuir para o ensino e revitalização da língua indígena, demonstrando já na justificativa do projeto que:

Reconstruir a Educação bilingue intercultural dos povos indigenas da serra das matas ligado a língua tupy, é contribuir para a recuperação cultural,historiografica desta região nordeste-semi -árido tão fortemente marcado pelos preconceitos contra seus primeiros habitantes,é oferecer uma outra visão da história cultural da região da serra das matas,semi-árido Monsenhor-Tabosa-Ceará.
(Projeto Político Pedagógico Transformador da Escola Indígena Povo Caceteiro, 2011)

Outrossim, a linguagem também é apontada como elemento imprescindível nesse processo de construção da identidade indígena, tendo em vista que essa é considerada “... recurso muito forte, elemento essencial, não único, mas abrangente. A identidade se faz em grande parte, através da linguagem: sobretudo a língua e outros símbolos (rituais, comportamentos, culturais)” (PPPT da Escola Indígena Povo Caceteiro, 2011). Concepções sobre língua, propostas de políticas educacionais voltadas para as línguas indígenas também compõem o arcabouço do Projeto:

As principais características que deve tomar em conta ao momento de delinear o que é um sistema educacional, um dialeto e uma variedade estudar é a forma, a função ou seja: sociedade (planificação do status), é língua (planificação do corpus), a forma (planificação linguística) e a função cultivo da memória. Outra característica é a implementação das políticas educacionais a pratica do sistema pedagógicos levou a buscar uma tipologia das situações plurilíngues, tipos de línguas estudar-clássico-artificial-vernáculo dialeto da comunidade. As escritas são as que tem uma história, uma tradição: o português, o espanhol o alemão... o guarani. Essas línguas incorporam uma imposta (INVENTADA), não funciona.
(Projeto Político Pedagógico Transformador da Escola Indígena Povo Caceteiro, 2011)¹⁵

A busca e história da comunidade indígena Aldeia Mundo Novo, em particular, para a efetivação do ensino de uma língua indígena sempre foi uma solicitação recorrente durante as reuniões do Grupo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena de que participei, coordenado pela Secretaria da Educação do Ceará. No entanto, o diálogo para a implementação dessa língua só gerou um resultado mais concreto a partir de 2016, quando as Escolas Indígenas Povo Caceteiro e Joaquim Ugena institucionalizaram o ensino do Tupi no

¹⁵ Volto a frisar que transcrevo aqui os trechos dos Projetos construídos pelas comunidades indígenas tal qual estão em sua versão original, respeitando e conservando a variante do português dessa comunidade indígena.

SIGE (Sistema de Gerenciamento das Escolas estaduais do Ceará) no 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental Anos Finais inicialmente. Vale ressaltar que essa implementação se deu depois da solicitação formal da Escola Indígena Povo Caceteiro, a qual abriu processo na CREDE 13 (coordenadoria da Seduc da região) para inserção do Tupi com uma das disciplinas da escola. O oferecimento do ensino da língua oficial e da língua indígena em equivalência de importância sinaliza para a construção de processos de autonomia cada vez mais significativas para os indígenas na sociedade moderna, atendendo às demandas dessas comunidades e garantindo seus direitos, quase sempre negados desde que este país foi “inventado”.

Para esta comunidade escolar, não só o professor é responsável pelo ensino da língua indígena, todos podem assumir o papel do professor, basta saber o idioma, inclusive uma criança pode desempenhar esse papel:

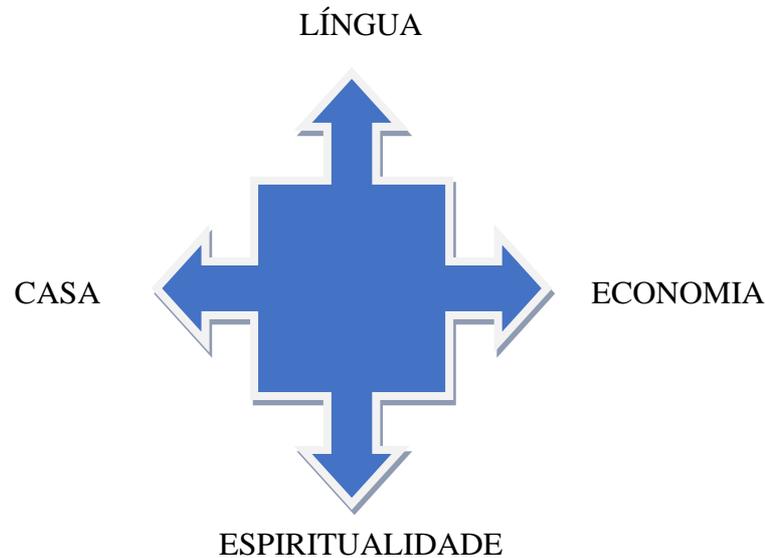
Quer dizer ensinar a língua, aquele que ajuda e apoia a fala. O educador, visto nesta perspectiva, é o falante, é o mestre, é o mestre da fala. Educar-se aprender a falar, e o professor é aquele que faz falar, portanto todo povo que assim se identifica é parte da comunidade educativa (só não é professor aquele que ainda não fala). (Projeto Político Pedagógico Transformador da Escola Indígena Povo Caceteiro, 2011)

Na seção que intitulada como “A ESCOLA QUE TEMOS” traz como subtítulo “A Escola Bilingue Intercultural de Ensino Fundamental e Médio Povo Caceteiro. Certamente, trazer o título “bilingue” no nome da escola indígena configura uma grande conquista para essas comunidades, quiçá isso não esteja perto de acontecer, sabendo dos esforços que essas aldeias têm empenhado nesse intuito, participando, organizando e buscando momentos formativos para o aprendizado de uma língua indígena, pois é essa organização interna das populações indígenas que acarreta a garantia de suas reivindicações.

Que a organização escolar seja própria, levando em conta nossas formas de estrutura sociais nossas tradições, forma de produção de conhecimento e processo próprios de aprendizagem, tais como: as línguas dos respectivos povos e a língua portuguesa, nossas práticas sócio-culturais e as formas de edificação de escola que atendem os nossos interesses, da nossa comunidade, que nossas atividades de rituais e cerimônia nossos métodos de ensino e aprendizagem e nossa organização familiar e social, seja respeitado e decidido por nós indígenas do Mundo Novo, mais que seja de acordo com a lei, queremos que os materiais pedagógicos seja construídos de acordo com o nosso jeito de conduzi-las. (Projeto Político Pedagógico Transformador da Escola Indígena Povo Caceteiro, 2011)

O PPPT da Escola Indígena Povo Caceteiro afirma que sua comunidade educativa indígena pode ser representada por meio da imagem, reafirmando a língua (indígena) como um dos seus pilares:

Figura 4 – Representação da Comunidade Indígena



Fonte: Autoria própria

O fator principal é a língua, enquanto produção de conhecimentos, símbolos comportamentos, cultura. A língua tem alcance e os limites dos próprios povos, e sua importância e força está no fato de ser falada, ter voz, ter vida. Em os povos indígenas a expressão que se traduz por educação tem um significado. (Projeto Político Pedagógico Transformador da Escola Indígena Povo Caceteiro, 2011)

Apesar da língua Tupi ter sido inserida no SIGE – Seduc/Ce somente a partir de 2016, a referida disciplina já aparece na matriz curricular da escola no ano letivo de 2011, a partir do Ensino Fundamental Anos Finais, conforme apresentado na tabela:

Tabela 5 – Matriz Curricular Ano Letivo 2011 da Escola Indígena Povo Caceteiro SÉRIE 6º AO 9º ANO

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEÚDO	METAS	AValiaÇÃO
Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos professores e comunidade, num processo contínuo e sistemático a partir da	<ul style="list-style-type: none"> • Português • História dos povos • Etnomatemática • Geografia • Cultura • Arte e sociologia • Ciências • Legislação 	Sociedade indígena <ul style="list-style-type: none"> • Sociedade brasileira • conjuntura • língua espanhola • língua Tupi¹⁶ • guarani • Redação • Noções de 	No final de 2015 os alunos indígenas do 5º ao 9º ano deverão está com suas praticas culturais, sociais religiosas restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter	Avaliação será bimestral das seguintes formas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Através de pesquisa 2. Trabalho em equipe 3. Trabalho individual

¹⁶ Grifos da autora.

diversidade social cultural, político e religiosa preparando o para que possa agir na sociedade de forma critica e autônoma.	<ul style="list-style-type: none"> • Sociolinguístico • Educação ambiental • Religião 	valores na matemática <ul style="list-style-type: none"> • Geografia brasileira • Legislação indígena <ul style="list-style-type: none"> • LDB • Constituição brasileira • Identidade • História da conquista e evangelização na américa latina. 	acumulado uma carga de conhecimento a respeito de: língua tupi guarani - língua espanhola, <ul style="list-style-type: none"> -Redação legislação brasileira, -Geografia brasileira sociedade brasileira; povos e línguas indígenas brasileiras -Matemática indígena -Plantas medicinais -Músicas indígenas -Tecelagem de algodão -Religião indígena. 	4. Autoavaliação
--	--	---	--	------------------

Fonte: (Projeto Político Pedagógico Transformador da Escola Indígena Povo Caceteiro, 2011)

Dessa forma, fica claro que é através da escola – bilíngue, diferenciada e intercultural, com o ensino da língua indígena, que os indígenas que compõem esse espaço, a exemplo dos demais povos indígenas, reafirmam a sua identidade étnica, protagonizando as suas ações, nesse caso, nas educativas. Através da execução das ações previstas no PPPT da Escola Indígena Povo Caceteiro que podemos concretizar a importância de ações escolares para a revitalização ou vitalidade de uma língua, além de os próprios povos indígenas discutirem, proporem e procurarem, não sem dificuldades, realizar seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e necessidades.

Nesse sentido, reafirma-se a urgência de um diálogo mais frequente e efetivo entre as comunidades indígenas e o Estado, a fim de tornar possível uma prática que nunca deveria ter sido retirada dessas populações: o uso da sua língua indígena ancestral ou até mesmo a adoção de outra que seja pertinente a cada comunidade.

6.3 Ações implícitas e explícitas de Política Linguística implementadas no dia a dia das escolas

6.3.1 Oficina de Tupi

Por volta dos anos 2000, a liderança indígena Teka Potyguara iniciou o projeto “Oficina de Tupi”, juntamente com outras lideranças como Maria Arli Correia Nascimento e Maria Silva Sampaio, que aparecem como organizadoras de um material didático¹⁷ (ANEXO D) de ensino do Tupi utilizado para essas oficinas. Esse material versa desde a história dos troncos linguísticos das línguas indígenas brasileiras, como atividades em Tupi, sempre interligando conhecimento da língua às práticas culturais da comunidade. Essa ação remete ao que Maher 2013 nos coloca:

Políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer – e colocar em prática - planos para alterar uma certa situação (sócio)linguística, mesmo que isso nem sempre seja explicitado: muitas vezes, só é possível depreender políticas linguísticas em andamento das ações e dos discursos nelas envolvidos. (MAHER, 2013).

Figura 5 – Capa do material didático utilizado nas Oficinas de Tupi (2014)



Fonte:

¹⁷ Ver anexo D.

O Projeto Curso Língua Tupi foi elaborado e conduzido pelas próprias comunidades indígenas, sem o apoio governamental, o que configura mais um exemplo de Política Linguística implícita, em que não há uma regulamentação do Estado, mas sim o esforço de uma comunidade específica em prol de determinadas ações ou como Spolsky (2004) denominará de políticas linguísticas a partir de práticas sociais.

O curso de revitalização da Língua Tupi tem como objetivo principal a formação continuada de Lideranças, Contador de histórias, Caçador, Agricultor, Dona de casa, Parteiras, Professores, Alunos, Rezadores, Pescadores, Pajés e Caciques e de modo geral a Aldeia Local e vizinhanças, criando condições para a construção local contextualizada de acordo com as especificidades da(s) Comunidade(s) Indígena(s) com 26 aldeias e as etnias Potiguaras, Gavião e Tubiba Tapuia. (Projeto Curso Língua Tupi)

Esse material, muito valioso e relevante nesse percurso de vitalidade e fortalecimento da língua indígena nas comunidades em estudo, frisa conteúdos desde o campo léxico-semântico; fonético-fonológico e gramatical, como se observa no seguinte conteúdo programático e atividade dispostos na apostila do curso:

Tabela 6 – Conteúdo Programático*¹⁸

MÊS	CONTEÚDO	DATA	ATIVIDADE
Verbos	Verbos Pronomes Indefinidos Pronomes definidos Adjetivos Nomes e Verbos	08/08/2014	- Levantamento dos nomes ainda existentes no eará. -Nomes de insetos, animais, lugares e cidades. - Trazer os significados de algumas palavras Ex: - Kaatinga-Mata Branca -Itapipoca-Pedra rachada -Itapajé- Pedra do Pajé

Fonte: Projeto Curso Língua Tupi, 2016.

¹⁸ Anexo ...

ATIVIDADE 09 (PÁGINA 55) *

3. Vamos conhecer as pronúncias de algumas frases:
- a) Tupã sy: A mãe de Deus, mãe terra
 - b) Poti ypiranga: camarão vermelho
 - c) Tetama: na região da mata
 - d) Jujuca: rio pobre, água pobre
 - e) Kunhã kane'ô: mulher casada
 - f) Mendy: mãe de marido, sogra
 - g) Aba pé? : Quem é tu? h) Xe aba? : Eu sou a índia.

AULA TUPI 01
DATA 18/09/2015

2. Encontre o significado em Tupi para: Pag. 8, 9,10.

- Língua idioma: Ne'eng
- Língua dos índios: Abanhe'eng
- Cacique: Morubixaba
- Terra: Yby
- Céu: Ybaká
- Mata: Ka'a
- Mata branca: Ka'ating
- Região da Mata: Katemá
- Terra Grande e boa: Yby assu katy
- Vida: Ekobé
- Quem é tu? Abá Pé Ende?
- Sou índia: Aba
- Onde fica? Mamõ Pé
- Eu fico na Serra das Matas: Ixé

3. Fenômenos Interrogativos – responda em Tupi. Pag. 13.

Quem? Abá Pé

Para quem? Abá Supe pé

De quem? Aba mbá'e Pé

Que? Que coisa? Mba'e pé

Onde? Aonde? Mamõ pé

4. Trabalho em equipe.

- a) Partes do corpo na língua Suruí.

Py- Pé / Aipin- Cabeça / Pir- Cabelo / Ena- Olho / Ti- Nariz / Suru- Boca
/ Kom- Seio / Po- Mão / Si'o- Coração.

- b) Pessoa humana denominação. (Pag.17).

Uw- Pai / Hy- Mãe / Tutyra- tio / Amui- irmão / Arekata'e- Casada /
Puruá- Grávida.

- c) Chaves de pronomes do Tupi antigo. (Pag. 20)

A – Ráa / E- ereker / O – asó / U- upaba

Ao final, a apostila apresenta em seus anexos fotos de vários momentos durante a formação, além de trazer avaliações feitas pelos participantes do curso, apontando pontos positivos, negativos e sugestões para os próximos momentos formativos. Destacamos aqui a avaliação do curso 01, que ressalta a importância desse instrumento formativo para a comunidade e para o resgate da “língua mãe”, como é descrito:

O QUE FOI POSITIVO?

O curso nos proporcionou um grande aprendizado a respeito da cultura: Língua Tupi a qual nos ajudou na melhoria de ensino em sala de aula e no convívio em geral com nosso povo. Outro ponto importante que ele tem é ser trabalhado na prática e na teoria ao mesmo tempo. Concluindo, esse curso é de grande importância para o resgate da nossa língua mãe, que é o nosso Tupi.

(Projeto Curso Língua Tupi, 2016, página 101)

6.3.2 Cartilha em Tupi/Nheengatu utilizada na alfabetização

Figura 6 – Cartilha em Tupi/Nheengatu utilizada na alfabetização



Fonte:

Essa cartilha possui todas as letras do alfabeto (consoantes e vogais), com palavras em Tupi/Nheengatu e desenhos que remetem à cultura indígena, como ilustrado. Esse material didático foi produzido a partir de outra ação imprescindível nesse processo de fortalecimento da língua indígena nas Comunidades Aldeia Mundo Novo e Jacinto, o curso de Extensão, ofertado pela Universidade Federal do Ceará, do qual falaremos um pouco mais adiante.

Figura 7 – Material bilíngue (Português e Hheengatu) para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.



Fonte:

Salienta-se ainda que essas comunidades continuam estudando e se organizando para a produção de material didático em língua indígena. Atualmente, reúnem-se quinzenalmente ou mensalmente para produção e revisão. 05 (cinco) grupos - cada um responsável por uma série do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – formados por professores e alunos das escolas indígenas da região - que contemplará séries do Ensino Fundamental, como livros bilíngues de Português e Matemática está sendo elaborado e, espera-se que tenha apoio do Estado para a publicação, pois, certamente, será adotado por essas escolas, com ou sem apoio das instituições governamentais.

ATIVIDADES DO MATERIAL BILÍNGUE DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA QUE ESTÃO SENDO PRODUZIDOS

Atividade 01¹⁹

1- Yasu Yayumbué separar as sílabas das palavra conforme o exemplo.
Vamos aprender separa as sílabas das palavras conforme o exemplo.

MURUTINGA : MU RU TIN GA
Branco

SUMBIKA:
Azul

PIXUNA: . . .
Preto

PIRANGA: . . .

Material 1º ano

Atividade 02

Upinima uremaita das figuras Tupy/Nhengatu.
Escreva os nomes das figuras em tupy nhengatu.

Material 1º ano

¹⁹ Este número não se refere à ordem que a atividade aparece no material. Foi utilizado apenas para a organização do texto.

Atividade 03



Atividade 04



Imagem 3 – Grupo elaborador do material didático (Grupo 01)



Fonte: fotos disponibilizadas no grupo de WhatsApp do Curso de Tupi/Nheengatu, em setembro de 2021)

Imagem 4 – Grupo elaborador do material didático (Grupo 02)



Fonte: fotos disponibilizadas no grupo de WhatsApp do Curso de Tupi/Nheengatu, em setembro de 2021)

Imagem 5 – Grupo elaborador do material didático (Grupo 03)



Fonte: fotos disponibilizadas no grupo de WhatsApp do Curso de Tupi/Nheengatu, em setembro de 2021)

Imagem 6 – Grupo elaborador do material didático (Grupo 04)



Fonte: fotos disponibilizadas no grupo de WhatsApp do Curso de Tupi/Nheengatu, em setembro de 2021)

Imagem 7 – Grupo elaborador do material didático (Grupo 05)



Fonte: fotos disponibilizadas no grupo de WhatsApp do Curso de Tupi/Nheengatu, em setembro de 2021)

ATIVIDADES EM TUPI DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS

Imagem 8 – Atividade de apresentação das partes do corpo humano em Tupi



Fonte: Arquivo pessoal da autora

ATIVIDADE DE ESCRITA, LEITURA E TRADUÇÃO

Imagem 9 – Aluna e professora voluntária em uma escola anexo da Escola Indígena Povo Caceteiro



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Foto disponibilizada no grupo de WhatsApp do Curso de Tupi/Nheengatu, em outubro de 2021)

Esse norte dado pela comunidade indígena quanto ao ensino da língua é inovador, se não também revolucionário. Cada comunidade indígena precisa encontrar sua forma de dar continuidade a efetivação de uma política linguística de *vitalidade*²⁰ e *fortalecimento* de suas línguas originárias, na comunidade do Jacinto, todo mundo que sabe falar pode ensinar a língua, já para os índios Karitiana, em Rondônia, existe:

uma Casa da Língua, construída em 1995 para funcionar como laboratório da língua escrita e do resgate da cultura indígena, visando também subsidiar a escola “bilíngue” com materiais produzidos principalmente por adultos que aprenderam a escrever em Karitiana, incluindo alguns professores. Embora na prática isso ainda não esteja ocorrendo, devido principalmente à insegurança dos sujeitos no manejo da língua escrita, trata-se de algo muito promissor em termos de inserção da escrita na comunidade, de maneira independente da escola.

Como vimos anteriormente, na grade curricular do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, assim como nas turmas de Jovens e adultos, está presente o conteúdo “língua Tupi”, com carga horária semanal de 1 hora/aula. No entanto, segundo relatos de alguns durante participações em eventos organizados pela Seduc-ce, eles não dão aula de língua estrangeira, como o inglês ou o espanhol, em vez disso as aulas são de Tupi. A própria liderança Teka Potyguara relata em sua fala: “*‘Nóis’ ao invés de dar o inglês, a gente dá é o tupi, que é o importante, porque ‘nóis’ não pensa em ir pra Inglaterra, então pra ‘nóis’ o importante é o tupi, por isso quando tem essas provas de fora ‘nóis’ fica lá embaixo porque a gente não estuda o inglês.* (Teka Potyguara em entrevista no dia 29/06/2021). As Escolas Indígenas Povo Caceteiro e Joaquim Ugena Pretendem formalizar na Seduc a solicitação da disciplina do Tupi também para o Ensino Médio das escolas e desejam, ainda, deixar todas as aulas de língua estrangeira para o ensino do Tupi. Isso não é o que aparece no Sistema de Gerenciamento (SIGE) da SEDUC-ce, mas é o que as comunidades fazem, segundo entrevistas com professores e gestores das escolas dessas aldeias.

Voltamos a afirmar o quanto essa situação demonstra como a Política linguística explícita brasileira é contraditória quanto à compreensão da diversidade étnica, pois, mesmo assegurando o uso das línguas indígenas nos processos de ensino e aprendizagem, exige que os indígenas respeitem os “conteúdos nacionais” mínimos para que tenham sua formação básica oficialmente reconhecida.

²⁰ As expressões vitalidade e fortalecimento são as mais usadas pelos indígenas das comunidades indígenas Mundo Novo e Jacinto utilizadas em relação ao trabalho com o Tupi que fazem em suas respectivas comunidades.

6.3.3 O curso de Extensão Fortalecimento Cultural dos Povos Indígenas do Ceará, pelo ensino do Nheengatu – Tupi Moderno

“Um povo faz a sua cultura ficar viva e poder ocupar espaços na sociedade que se diz ‘civilizada’ quando suas línguas/guens estão se reproduzindo”.
(Edilson Baniwa).

O curso de Extensão Fortalecimento Cultural dos Povos Indígenas do Ceará, pelo ensino do Nheengatu – Tupi Moderno é ofertado pela Universidade Federal do Ceará, em parceria com as comunidades indígenas locais em que o curso é realizado, coordenado pelo professor Willem Marie Leo Wetzels e colaboração de outros importantes agentes como a professora Maria Elias Soares e o Professor Luiz Lacerda, grande entusiasta e organizador das etapas formativas do referido curso.

Em um encontro do Grupo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena, realizado em Aquiraz-Ce, os professores Leo Wetzels e Luiz Lacerda reuniram-se com os indígenas da região da Serra das Matas, sabendo já do interesse e trabalho dessas etnias com a língua indígena. A partir desse encontro, começa o diálogo para a participação dos indígenas da região da Serra das Matas no curso, o qual, inicialmente, contava apenas com a participação dos Tapeba.

Esse grupo participou ainda de duas etapas do curso em Fortaleza, realizadas no primeiro semestre de 2019, tão logo foi solicitado que a formação ocorresse na própria comunidade indígena, o que inclusive é uma reivindicação desses grupos para as secretarias da Educação, por exemplo, que quase sempre realizam encontros deliberativos ou formativos em outros espaços (hotéis nos grandes centros urbanos) que não na aldeia indígena. Isso se dá, sobretudo, pelos entraves da empresa contratada para os serviços de logística (hospedagem e alimentação) dos eventos.

Contudo, ainda em julho de 2019, a comunidade conseguiu realizar uma das 06 (seis) etapas, já realizadas até o momento, em uma das aldeias da região da Serra das Matas. Cada uma dessas etapas contabiliza entre 80 a 100 h/a, certificadas pela Universidade Federal. Um ponto crucial no planejamento e realização desse curso é o fato de os professores ministrantes serem nativos de língua indígena é o caso dos professores Arthur Baniwa e Edilson Baniwa, ambos da região de São Gabriel da Cachoeira – AM.

Em um dos Planejamentos Estratégicos do curso elaborado pelo professor Edilson Baniwa, são apresentados alguns objetivos:

Objetivo 01: Fortalecimento da Língua Nheengatu em ambientes familiares;

a) em ambientes comunitários;

b) em Ambiente Escolar – Ensino

Objetivo 02: Produção do Material Didático e Estabelecer interlocução com instituições de ensino fundamental e Médio, superior para discutir a inserção da Língua indígena nos PPPIs;

Objetivo 5: Fortalecer a SEDUC visando o cumprimento da sua missão.

(Planejamento Estratégico da Etapa de Julho de 2019, Professor Edilson Baniwa)

Certamente, os objetivos traçados para essa etapa formativa são cruciais para a efetivação da grande busca dessas comunidades indígenas que é o fortalecimento da língua indígena. Todavia, um entendimento é factível: esse curso tem sido uma grande ponte entre a comunidade indígena e a revitalização de sua língua originária. É a partir dele que tantas outras ações têm sido gestadas e produzidas, como o material didático em língua indígena que está em elaboração.

6.3.4 A cooficialização da língua indígena no município de Monsenhor Tabosa

“Não basta documentar, reconhecer, criar políticas, planejamentos e gestão linguística, é preciso criar espaços materiais e imateriais para que as línguas/gens indígenas continuem vivas.”

(Edilson Baniwa)

Imagem 10 – Manchete publicada sobre a cooficialização da Língua indígena no município de Monsenhor Tabosa.



Fonte: <http://ipol.org.br/monsenhor-tabosa-adota-lingua-tupi-como-cooficial-e-planeja-instituir-ensino-do-idioma-nas-escolas/> acessado em 02 de julho de 2021.

A Câmara Municipal de Monsenhor Tabosa aprovou por unanimidade o projeto de lei que reconhece a língua nativa Tupi-nheengatu como língua cooficial do município. O texto legal já foi sancionado pelo prefeito Salomão de Araújo Souza, que é descendente de povos indígenas. Morello (2016) destaca a importância das políticas linguísticas de conhecimento, reconhecimento e promoção das línguas brasileiras, por intermédio da cooficialização de línguas, executada por decretos e leis municipais, e do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), conduzido pelo governo federal.

O autor do projeto, vereador e descendente de indígenas, Vicentinho Sampaio, comemorou a aprovação da matéria e frisou que *“era um sonho da nossa gente, que oficialmente dá o reconhecimento local e vai permitir o seu ensinamento à geração atual para preservar a história de nossa gente”*, em reportagem ao IPOL (2021).

A Cooficialização de uma língua pode acarretar inúmeras conquistas a um povo que está em processo de fortalecimento de sua língua, como é o caso dessas comunidades. No entanto, podemos já elencar aqui algumas, tendo por exemplo as conquistas de outros municípios brasileiros que já tiveram a língua indígena cooficializada: o ensino nas escolas indígenas e em escolas convencionais de língua indígena; a possibilidade do indígena ser atendido em sua língua indígena em estabelecimentos públicos; programas de fortalecimento das línguas indígenas e formação para as comunidades indígenas e, principalmente, verba pública para ações dessa natureza.

Com a cooficialização da língua indígena no município, a liderança indígena Teka Potyguara ressaltou que essa ação *“representa mais uma conquista para os povos indígenas”* e frisou ainda que aguarda *“a implantação do ensino nas escolas da rede municipal”*, em entrevista à IPOL (2021).

Dessa maneira, percebemos que as comunidades indígenas participantes desta pesquisa têm conseguido avançar bastante no processo de fortalecimento da língua indígena em suas aldeias, o que nos leva a pensar nos inúmeros resultados dessa atuação, como o uso fluente da língua indígena adotada, desde em situações formais às corriqueiras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é uma pequena parte concreta de um longo processo, que não começou nem se findará com o mestrado, da minha vivência com as comunidades indígenas do Ceará, sobretudo com as Comunidades Mundo Novo e Jacinto, a partir das quais se construiu esta pesquisa. A experiência de enveredar pelo campo da pesquisa nos ajudou a perceber a importância de se refletir sobre a prática cotidiana. O percurso que trilhamos como profissional da educação, primeiramente professora, depois técnica da Equipe de Educação Escolar Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais da Coordenadoria da Diversidade Inclusão Educacional nos apresentou diferentes aspectos de uma mesma realidade.

Enquanto técnica de uma Coordenadoria que pensa políticas públicas para sujeitos denominados como *minoría* neste país, já que muitos direitos lhes são negados, sujeitos esses indígenas, quilombolas, camponeses, entre outros, priorizando o diálogo com os movimentos sociais, nos possibilitou “pensar fora da caixa”, entender a cosmovisão dessas populações e ajuda-los de alguma maneira na implementação de políticas educacionais que atendessem seus anseios.

Por essa razão, durante esse estudo, procuramos estabelecer o diálogo com as comunidades envolvidas, na medida do possível, tendo em vista o momento pandêmico que nos sobreveio, diálogo esse que se constituiu ainda de maneira intercultural, ou seja, respeitando os diversos saberes, culturas e conhecimentos. Reconhecer a importância da língua indígena no processo de fortalecimento de luta e afirmação de direitos dessas comunidades é a força propulsora desta dissertação, acreditando na possibilidade de mudança, na efetivação de políticas públicas para o fortalecimento das línguas originárias dessas comunidades ou de outra que desejem adotar.

Esta pesquisa quis ainda incitar a universidade para o estudo de temas afins ao que estudamos, sabendo de sua relevância e também urgência em se registrar pesquisas sobre comunidades indígenas a fim de contribuir para a manutenção de seus saberes e costumes. Ademais, é salutar repensar o modelo de produção de conhecimento da Universidade, questionar a ideia de uma Universidade para todos, porém que só leva em consideração um único modo de produção de conhecimento, como sendo, o científico, o não indígena, o escrito e o objetivo. O modo de viver das comunidades indígenas, “seu manejo de mundo”, como denominam, se centram em epistemologias, cosmovisões que se diferem muito das do nosso mundo, com uma visão hierárquica e eurocêntrica de produção de conhecimentos. É urgente

para a universidade, como espaço de produção de saberes, fazer com que essas diferentes epistemologias dialoguem, possibilitando um regime de colaboração mútua.

Fica evidente que esta pesquisa possibilitou, ainda, conhecer um pouco do cotidiano das escolas indígenas participantes da pesquisa e o modo como os professores, núcleo gestor e lideranças entendem e vivem as escolas, assim como o trabalho que nela está sendo desenvolvido. Alguns pontos fortes foram apresentados, tais como o empenho dessas unidades de ensino em fortalecer a língua indígena em suas comunidades, empreendendo grandes esforços/atividades a fim de alcançar esse objetivo. Está claro que essas escolas não esperam pelas ações do Estado em busca de ações para implementação da língua indígena em suas aldeias, a comunidade se organiza, planeja e executa ações para esse, quase sempre sem apoio nenhum das instituições públicas.

Sabemos que a escola pode contribuir muito com o projeto de sociedade que se quer para o povo, uma comunidade de sujeitos críticos, conhecedores de seus direitos e deveres e fortalecida na identidade. Vimos, por meio desta pesquisa que o fortalecimento do ensino da língua indígena contribui para a construção de um currículo específico, diferenciado e que contemple as necessidades da comunidade indígena; estimulando a participação da comunidade nas decisões e promovendo espaços de protagonismo indígena; a necessidade de acompanhamento mais específico das Secretarias de Educação, com enfoque para a valorização da cultura e identidade indígenas; implementação de ações relevantes nas escolas indígenas a partir do que delimita o Projeto Político Pedagógico das escolas, de modo a contemplar a sua especificidade e, por fim, a formação específica para os professores indígenas, contemplando as características da educação escolar indígena.

No entanto, é possível perceber que esses projetos executados nessas aldeias têm alertado aos órgãos estatais para a necessidade de atendimento às comunidades indígenas quanto a políticas públicas para a revitalização ou fortalecimento de suas línguas originárias ou outras que desejem resgatar. Por essa razão, projetos como o Curso de Língua Tupi/Nheengatu moderno, oferecido pela UFC em parceria com as comunidades que são executados; a cooficialização da língua em indígena em Monsenhor Tabosa; a inserção da língua Tupi no SIGE/Seduc-Ce são exemplos de algumas conquistas desses povos.

Por fim, compreendemos que esses resultados são iniciais e passíveis de mudanças e refletem o contexto que vivenciamos durante a pesquisa. Esse desfecho pode ser completamente alterado, sabendo que nenhuma pesquisa esgota uma temática e encerra-se como uma verdade, sobretudo na perspectiva intercultural e pluri das comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, G. A. **Formação de uma burocracia indigenista: representações e processos na escolarização da educação indígena no Ceará (1995-2002)**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Fortaleza, 2016.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: São Paulo: Saraiva, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília, MEC/SECAD, 2007.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 5, de 22 de junho 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. MEC/CNE/CEB, 2012.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17 maio 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 10.088, de 05 de novembro de 2019**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5. Acesso em: 17 out. 2021.
- BURATTO, Lucia Gouvêa. Educação Escolar Indígena na Legislação Atual. *In*: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). **Intervenções pedagógicas na Educação Escolar Indígena: contribuições da teoria Histórico cultural**. 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2010. p. 53-69.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002 [1942].
- CALVET, L. J. **As Políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.
- CEARÁ, Secretaria da Educação. **Povo Caceteiro da Serra das Matas “A força que vem da terra”**: Monsenhor Tabosa, 2001.
- CEARÁ. **Resolução CEC Nº 382, de 2003**. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/download/resolucoes/> Acesso em: 25 jul. 2019.

COOPER, R. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FEITOSA, Maria Bernardete Alves. **Educação e currículo escolar indígena: um estudo da experiência da escola indígena pitaguary em Maracanaú**. 2019, 129 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 237 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

HAMEL, R. E. **Políticas y planificación del lenguaje: una introducción**. México, UAM, 1993.

HAUGEN, Einer. The implementation of hábeas planning: theorie and Practice. *In: Cobarrubias, Juan; and Fischman, Joshua. Progress in language planning*. International Perspectives. Mouton, 1983.

LIMA, Thiago Halley Santos de. **O conhecimento na escola indígena no Ceará: práticas de ensino diferenciado na escola indígena Direito de Aprender Povo Anacé**. 2017, 113 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LARICQ, M. **Ipytuma: construcción de la persona entre los Mbya Guarani**. Missiones: Editorial Universitária, 1993.

LIMA, Carmen Lúcia Silva. **Trajetórias entre contextos e mediações: a construção da etnicidade potiguara na Serra das Matas**. Recife: O Autor, 2007.

LIMA, Carmen Lúcia Silva. *In* **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro** / Max Maranhão Piorsky Aires (org.). Fortaleza, Ce, EdUECE, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 38-44.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. M. **Do casulo ao movimento**: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C. [et al.] (Org.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MAIA, M. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação intercultural bilíngue. **Tellus**, Campo Grande, ano 6, n. 11, p. 61-76, out. 2006.

MATOS, K.; VIEIRA, S. **Pesquisa educacional**: a prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2005.

MILESKI, Keros Gustavo; NOVAK, Maria Simone Jacomini. **A construção de projeto político-pedagógico em escolas indígenas kaingang do Paraná**: primeiros apontamentos, 2012.

MINAYO, M. C. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.

MONSERRAT, R. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. *In*. VEIGA, J.; SALANOVA, A. (Org.) **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Rituais de resistência**: experiências pedagógicas tapeba. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar indígena: Políticas e tendências atuais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 333-344, jul./dez. 2013.

NETO, Maria Gorete. Português-indígena versus português-acadêmico: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas. *In*: **Anais...** v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PALITOT, Estêvão Martins. Tupi or not Tupi? Indigenismo e objetificação cultural entre os potiguaras da Paraíba *In* **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro** / Max Maranhão Piorsky Aires (org.). Fortaleza. EdUECE, 2009

PIMENTEL DA SILVA, M. **Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas**. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

RODRIGUES, Aryon. Prefácio. *In* MEADER, Robert E. Índios do nordeste: levantamento sobre os remanescentes tribais do nordeste brasileiro. **Série Linguística**. Brasília, nº 8, 1978.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and language Policy**. London/New York: Routledge, 1996.

SERRANO, G.P. **Investigación cualitativa**. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid, La Muralla S.A. p. 230, 1998.

SHOHAMY, E. Expanding language policy. *In: _____*. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006. p. 45-75.

SILVA.T.P.; SAMPAIO M. S. **Movimento Potigatapuia**. Monsenhor Tabosa, 2017.

SOUSA, S. C.; SOARES, M. E. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Revista de Letras**, n. 33, v. 1, p. 102-112, jan./jun. 2014.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, Bernard. **Language management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, Bernard. What is language policy? *In: SPOLSKY, B. (Org.)*. **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 3-15

SPOLSKY, Bernard. **Para uma Teoria de Políticas Linguísticas**. Trad. de Paloma Petry. *ReVEL*, 14 (26) /2016: 32-44. Data de consulta, 22 de março de 2019. <http://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>

APÊNDICE A – PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA

1. Como e quando surgiu a necessidade de um trabalho de revitalização/fortalecimento de língua indígena na comunidade?
2. Quando iniciou o Projeto das Oficinas de Tupi?
3. Quem dá as formações em Tupi e onde adquiriu esse conhecimento, experiência?
4. Por que a escolha do Tupi?
5. O ensino do Tupi está no Projeto Político Pedagógico da escola? Se sim, desde quando?
6. Você já vê resultados com a oferta da oficina de Tupi e o curso de extensão ofertado pela UFC?
7. Quais os grandes desafios para revitalização/fortalecimento da língua indígena em sua comunidade?
8. Como você vê a língua portuguesa?
9. Qual a carga horária das aulas de Tupi na escola semanalmente?
10. Quais as principais atividades em/sobre Tupi realizadas pela escola?

ANEXO A – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA JOAQUIM UGENA



ESCOLA INDÍGENA JOAQUIM UGENA
Aldeia Jacinto – Zona Rural – Monsenhor Tabosa –CE
E- mail: edefmjugena@escola.ce.gov.br
Fone: (88) 3696-1559 INEP: 23545097



PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO TRANSFORMADOR - PPPT

“Educação Bilingue Intercultural e sua Influência na Revitalização Identitária dos Povos Indígenas da Aldeia Jacinto”.

MONSENHOR TABOSA 2018
SENDO REFORMULADO EM 2022

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	3
2 IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO	5
2.1 JUSTIFICATIVA	5
3 HISTÓRICO ESCOLAR	8
3.1 NOSSOS LIMITES E POSSIBILIDADES	9
3.2 MISSÃO	10
3.3 VISÃO	10
3.4 METAS	11
3.5 OBJETIVO GERAL	12
3.6 A ESCOLA INDÍGENA JOAQUIM UGENA	12
3.6.1 A ESCOLA QUE QUEREMOS	13
3.7 COMPETE AO APOIO PEDAGÓGICO.....	14
3.8 FUNCIONAMENTO DA ESCOLA.....	15
3.9 O PROJETO POLÍTICO SOCIAL	16
3.10 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO	17
3.11 CONCEPÇÕES DE SOCIEDADE	18
3.12 CONCEPÇÕES DE HOMEM	18
3.13 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO.....	19
3.14 CONCEPÇÕES DE ENSINO	20
3.15 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	21
3.16 CONCEPÇÕES DE CULTURA.....	21
3.17 CONCEPÇÕES DE ESCOLA	22
3.18 DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO	23
3.19 EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EDUCAÇÃO ESPECIAL)	24
4 DIAGNÓSTICOS.....	27
4.1 REFERENCIAL TEÓRICOS	28
4.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	30
5 MAPAS CURRICULARES	31
6 CONCLUSÃO	43

1 APRESENTAÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico e o principal eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida no estabelecimento de ensino, proporciona a busca da identidade na escola, tendo por finalidade o comprometimento na construção da sociedade mais humana e democrática, vendo o homem como um ser social e sujeito da educação.

Planejamento é um modo de ordenar a ação tendo em vista os fins desejados, e por base conhecimentos que deem suporte ao objetivo, à ação; é um ato coletivo, não só devido a nossa constituição social, como indígenas de que o ato escolar de ensinar e aprender são coletivos. A parceria depende da entrega a um objetivo ou tarefa que seja assumida por todos.

Com as inúmeras tecnológicas a sociedade moderna, com seus sistemas cada vez mais integrados em nível mundial, com isso ficou cada vez mais complexos e diversificados. Frente a essa realidade surge a necessidade de se repensar o papel do conhecimento e da escola numa sociedade que sofre em seu dia-a-dia, rápido e profundas transformações. Assim, espera-se que os egressos do sistema escolar possuam ou desenvolvam a capacidade de entender e interpretar a enorme quantidade de informações e valores que lhes são transmitidos diariamente via meios de comunicação e/ ou as diferentes instituições com as quais mantêm relação de modo que possam participar mais ativamente da vida social e política.

Deste modo, são as relações escola-sociedade que devem se constituir no foco de debate e da reflexão dos educadores, de modo que possam contribuir para a construção de uma escola comprometida com o ensino e com a formação de seus alunos, de acordo com as exigências da sociedade em que vivem. Projetar, inovar, requer disponibilidade, desejo de mudança. Reformular o Projeto Político- Pedagógico não significa atualizá-lo de acordo com as novas teorias educacionais. Implica em rever a sala de aula, as características dos educandos, a influência da sociedade que vai além dos muros da escola de maneira a antecipar o amanhã, o futuro. Neste sentido, torna-se fundamental ter clara a importância do Plano Político Pedagógico Transformador (P.P.P.T), como um documento norteador das práticas e ações realizadas na instituição escolar, tendo em vista que possui uma intencionalidade.

Sinteticamente, é o objetivo deste documento, oferecer subsídios para:

- a) A elaboração e implementação de programas de educação escolar indígena que melhor atendam os anseios e interesses da aldeia indígena;
- b) A formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las.

“Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido”.

Pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio devem ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas, de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve ser constituída a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada.”. SANTOS, Gersen dos Santos, professor Baniwa, AM. *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação, Secretaria Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2002*

2 IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO

Tabela 1 – Dados da Escola

1. Denominação da Instituição		
Escola Indígena Joaquim Ugena		
2. Endereço	3. Código do Estabelecimento	
Aldeia Jacinto	23545097	
4. Bairro	5. Município	6. NRE – Código
Zona Rural	Monsenhor Tabosa	13ª CREDE
7. CEP	8. DDD	9. Telefone/Fax
63780-000	88	3696-1559
10. E-mail Institucional	11. Site	
edefmiugena@escola.ce.gov.br		
12. Entidade mantenedora	13. CNPJ	
Governo do Estado do Ceará	07.954.514/0172-81	
14. Distância da Escola até o NRE	15. Coordenador do NRE	
Aproximadamente 130 km	Maria de Fátima Farias Aragão	
16. Ato de Autorização de Funcionamento		
17. Ato de Aprovação do Regimento Escolar.		

2.1 JUSTIFICATIVA

O Projeto Pedagógico é um instrumento da gestão que expressa a proposta educativa da escola, define um rumo, a intenção e os processos que a instituição de ensino utilizará para cumprir as metas e objetivos estabelecidos e possíveis constituir na sua essência um processo educativo estará imperante avaliação e reelaboração.

O projeto tem como foco básico o processo de ensino e aprendizagem e a

formação da cidadania, devendo, portanto, alicerçar-se numa concepção de currículo que considere suas implicações sociais.

Esse documento traduz de forma clara:

- I. Proposta curricular que evidencie o conjunto de concepções pedagógicas adotadas pela escola e que contribuirão para a transformação da sociedade e para o tipo de ser humano que a escola pretende formar;
- II. A organização da ação pedagógica, considerando o conjunto de todas as atividades educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, composto de prática de sala de aula, que conduzirá a relação professor e aluno na formação diária da aprendizagem, a partir de processos permanentes de avaliação, proposta curricular, que levará em conta as diretrizes nacionais: base nacional comum e a parte diversificada.

O Projeto Político Pedagógico exposto descreve as nossas angústias, metas e propostas de uma educação coletiva e de qualidade voltada para o nosso povo e a todos que desejam fazer parte desse processo democrático e revitalizou da pluralidade cultural em especial a cultura indígena. Por isso desenvolvemos trabalhos diferenciados para garantir o fortalecimento e permanência de nossas raízes. A nossa escola visa construir um trabalho em conjunto que garanta resultados positivos para atender nossos anseios enquanto povos indígenas que se identificam em Monsenhor Tabosa nas seguintes etnias: Tabajara, Potyguara, Gavião e Tubipa-Tapuia.

Tendo em vista que todos que desejam estudar nesta unidade de ensino podem, independentemente de sua auto identificação, contanto que, respeite e valorize nossa cultura. Nosso objetivo é dar continuidade ao desenvolvimento de nossas ações sociais, educadoras e culturais em nossa comunidade. Promovendo meios de sobrevivência para nossas famílias que vivem em situações economicamente difíceis.

Por meio de palestras educativas e motivadoras para conscientização da sustentabilidade e da cultura indígena através de cursos de hortas, reciclagem, artesanato, corte e costura a pecuária. Também, vamos incentivar cada vez mais a participação da família na escola no que se refere a atividades realizadas no ambiente escolar e o apoio da família na educação de nossos alunos. Nesse contexto temos o compromisso para executar um trabalho educativo centrado na identidade e no resgate da autoestima e da dignidade humana.

“Embora a educação escolar indígena tenha que enfrentar vários desafios e barreiras com relação à discriminação e preconceitos, o que fortalece a luta contra estes desafios é a tomada de consciência, por parte dos professores indígenas, de que a educação é um compromisso de todos.” *WAPIXAMA, Enilton André da Silva, RR. Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação, Secretaria Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2002.*

Nesse contexto o presente documento oferece orientações e subsídios para melhorar gradativamente a formação e atuação docente. Sem dúvida que pensar uma escola que possa acolher os saberes e aos fazeres dos povos indígenas e, ao mesmo tempo, consiga contemplar aquilo que um currículo e uma organização escolar tradicional, do mundo ocidental, determinam como mínimo a ser considerado para os diferentes níveis de escolarização é um grande desafio pedagógico.

Ao propormos o cuidado e a escuta como princípios epistemológicos para pensar se uma educação escolar junto às comunidades indígenas e não indígenas, estamos, concretamente, buscando criar um espaço de convivência escolar que possa abrigar não só as diferenças entre as culturas, também, queremos incentivar uma relação de reciprocidade intercultural de aprendizagens comuns e, com isto, a inclusão educacional e social.

3 HISTÓRICO ESCOLAR

Falar de educação escolar indígena significa pensar na diversidade de povos que habitam o território brasileiro, possuidores de múltiplas culturas, línguas, crenças, valores e estratégias próprias de educação.

Por iniciativa de uma grande Liderança Indígena Teka Potyguara, a Escola Indígena iniciou se por volta do ano de 1999 na aldeia Jacinto, onde os professores lecionavam de baixo de mangueiras por falta de local adequando e a escola era denominada Caatinga, onde seu foco principal era, e ainda, é revitalizar a cultura e resgatam os costumes do nosso povo, por meio da sala de aula proporcionar os jovens, as crianças e os adultos da nossa aldeia o direito a uma educação diferenciada de qualidade onde possam ser educados de acordo com nossa realidade e nossa própria língua, com isso a aldeia se fortaleceu e buscou um espaço através de recursos onde se concretizou em prédio próprio por meio de uma doação do terreno da liderança Indígena o Senhor Francisco Teodósio do Nascimento, no ano de 2005, veio à construção da escola no ano de 2007 com duas salas de aulas um pátio, um almoxarifado, uma cozinha, dois banheiros uma diretoria, e uma dispensa.

Quanto a cultural terra, religião e educação indígena escolar cap. VIII da constituição federal de 1988, nos artigos 231, 215, 210, 232 e LDB (Lei de Diretrizes e bases), no artigo 78/79 surgiu o interesse de cadastra a Escola Indígena Joaquim Ugena com a demanda de alunos suficiente da aldeia, que consiste em aproximadamente quase 65 alunos que veio por intermédio da Escola Indígena Povo Caceteiro, localizado na aldeia mundo novo, que até então era anexo.

A escola reunida com aldeia com o objetivo de escolhe uma nova nomenclatura para a escola que até então se chamava Caatinga, passando a se chama Escola Indígena Joaquim Ugena, em homenagem a liderança mais antiga de nossa aldeia in memoria e respeito a seu nome que veio a falecer no ano de 1976, na sua própria residência que se encontra próxima a escola, relatos de seu Joaquim Ugena que seu povo naquela época fugiu de sua própria região com medo dos brancos e se escondiam na bica do Ipu, (que fica localizada próxima à cidade de São Benedito- Ceará) durante a noite eles esculpiram umas escadas para saírem da loca das pedras, que fugiam para a serra grande em Piauí (extrema com Ceará) onde até hoje nosso povo encontra-se habitados em outros estados dos pais, seu trabalho de liderança continuou através de seu neto o mesmo citado anteriormente. Hoje fazemos parte

da estrutura organizacional da Secretária de Educação do Estado-SEDUC pela qual somos mantidos. Hoje nosso corpo docente tem 09 Professores, 01 Auxiliar de Serviços Gerais, 01 Diretora, 01 Secretário Escolar 01 Assessora Administrativa Financeira.

Nossa escola funciona nos três turnos, com os seguintes níveis de ensino:

- Educação infantil;
- Ensino Fundamental (1º ao 9º ano);
- Educação de Jovens e Adultos - EJA (anos iniciais e anos finais).

Nossas metas educacionais e sociais visam uma educação de qualidade pautada no respeito mútuo a diversidade cultural e valorização das nossas raízes culturais indígenas.

Cientes do nosso compromisso em oferecer uma educação de qualidade, verificamos que em alguns aspectos, esta instituição precisa de aperfeiçoamento e mudanças, tendo em vista que estamos em processo constante de modernização e atualização. Sabendo que esta melhoria dependerá de um movimento coletivo para se concretizar diversas reuniões são realizadas com os diferentes segmentos da comunidade educativa muitas ideias e metas vão surgindo, a qual, de acordo com as possibilidades, já está sendo desenvolvidos projetos que visam atender os anseios da comunidade.

3.1 NOSSOS LIMITES E POSSIBILIDADES

Adoção do ensino bilíngue ou multilíngue incluindo as línguas maternas e portuguesas. Ser comunitária, orientada pela comunidade o povo a que pertence de acordo com seus princípios, projetos e concepções.

“Apesar das adversidades que condenam ainda à marginalização e ameaçam de extermínio os povos indígenas, estes continuam resistindo, de formas diferentes, através da multiplicação de suas organizações, da luta pelo reconhecimento e respeito de seus direitos tanto no plano nacional quanto internacional.”

WAPIXAMA, Enilton André da Silva, RR. Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação, Secretaria Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2002.

Cientes do nosso compromisso em oferecer uma educação de qualidade, verificamos que em alguns aspectos, esta instituição precisa de aperfeiçoamento e mudanças, tendo em vista que estamos em processo constante de modernização e atualização. Sabendo que esta melhoria dependerá de um movimento coletivo para se concretizar diversas reuniões são realizadas com os diferentes segmentos da comunidade escolar e muitas ideias e metas

vão surgindo, a qual, de acordo com as possibilidades, já está sendo desenvolvidos projetos que visam atender os anseios da comunidade.

3.2 MISSÃO / SONHO

Nossa missão é alimentar o sonho de uma educação diferenciada, dando valor a nossa identidade, desejando manter, ao defender nossa cultura, nossos valores, e autonomia enquanto sociedade indígena diferenciada.

Nossa missão é buscar construir um programa escolar realmente indígena que sirva ao futuro dessa sociedade indígena com a busca de mais consciência política, ou seja, conhecer como funciona e como se distribui, as relações de poder na sociedade majoritária. Compreender isso é perceber ou ter outras, coisas que o poder mais é monolítico, ou seja, mas é um bloco inquebrável concentrado em um lugar único. Outros sim é que temos como missão ainda participar de todos os eventos da comunidade bem como sensibilizar o povo nas construções e excursão deste projeto criando por nós.

3.3 VISÃO DE FUTURO

A visão cultural escolar dos povos indígenas da aldeia Jacinto que tem como suas atividades culturais, econômicas, social, suas crenças simbólicas, mitologia e seus rituais, desenvolvida nos trabalhos coletivos da escola como fonte de pesquisa do povo no seu reconhecimento e demarcação da terra indígena. O maior reconhecimento e da legislação relativa LDB e constituição federal de 1988 art. 231- 210-215 da estrutura e funcionamento do sistema e da política de educação.

Capacitando os alunos e professores para atuarem nos espaços de definição, construindo políticas públicas educacionais. Procurando ilustrar esses processos e as diferentes iniciativas, citamos com avanços e conceitos, a partir da experiência da educação diferenciada e articulação das lideranças, professores e alunos das aldeias.

Organização da aldeia, divisão de tarefas, trabalhos em mutirão, estudos e reflexão das datas comemorativas, organização política da comunidade educativa, o povo indígena potiguara é sujeito a sua própria história, precisamos pensar como a escola pode contribuir, como povos nativos, com identidade própria.

3.4 METAS

- I. Formar crianças, jovens e adultos, críticos e conscientes de seu papel na vida de sua comunidade ou de seu povo;
- II. Formar cidadãos indígenas para assumir seu papel de interação na sociedade brasileira;
- III. Fortalecer os projetos societários dos povos e aldeias indígenas;
- IV. Fortalecer projetos de autonomia das escolas indígenas que não conflitem com os objetivos e normas gerais da educação brasileira;
- V. Analisar e sugerir medidas que visem à melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- VI. Propor diretrizes com vistas à elaboração do plano geral da unidade escolar;
- VII. Reunir-se, quando necessário, convocando à Direção para assessoramento didático-pedagógico;
- VIII. Estimular os colegas a desenvolverem atividades pedagógicas integradas;
- IX. Estimular os demais funcionários a participar, quando necessário, de atividades pedagógicas que requeiram sua colaboração.

PLANO ESTRATÉGICO DE AÇÃO (PEA)

AÇÕES (o que?)	ESTRATÉGIAS (como?)	RECURSOS (com que? Com quem?)	CRONOGRAMA (quando?)	RESPONSÁVEIS (quem?)	AValiação (pontos fortes e pontos frágeis)
VALORES	Conscientização através de rodas de conversa, textos reflexivos, vídeos e dinâmicas.	Livros paradidáticos e mídias. *alunos *professores *núcleo gestor	Durante o ano letivo.	*docentes *gestor *família *lideranças *funcionários *alunos *comunidade	*Mudança de comportamento; *valorização do ser humano - receptividade - falta de apoio familiar.
CULTURA INDÍGENA	Será realizado através: *rituais indígenas; *confecção de artesanatos indígenas. Promover: *debates; *seminários;	* comunidade *humanos * penas *cordas *sementes *tintas *madeira	Durante o ano letivo.	*quadro docente e discente; *lideranças indígenas; *núcleo gestor *Comunidade indígena.	*revitalização cultural e social. *valorização da nossa cultura *divulgação das nossas raízes culturais. -discriminação

	*palestras.				
SEXUALIDADE		*profissionais da escola; *profissionais da saúde; *família *comunidade	Durante seis (06) meses	*comunidade escolar; *profissionais da saúde; *família *comunidade	*conscientização e prevenção; *preconceitos *ricos *consequências -seriedade
RACIONAMENTO DA ÁGUA	*conscientização da reutilização da água através de: *aula de campo *palestras *folders *vídeos	*cartazes *músicas *textos *versos *rodas de conversas;	Durante o ano letivo.	*comunidade escolar; *profissionais da área; *família *comunidade *alunos de outras escolas.	*expectativa de uma vida sustentável; -falta de consciência.

Com essas ações objetivamos uma qualidade de ensino pautada na conscientização e preservação dos valores e nossas atitudes perante o meio em que vivemos. Vale ressaltar, que estaremos trabalhando a oralidade, leitura, escrita e compreensão de mundo.

3.5 OBJETIVOS GERAIS

Proporcionar aos estudantes uma educação pautada em conhecimentos e vivências, viabilizando a formação de um ser humano integral, capaz, autônomo, crítico, criativo, responsável, solidário, valorizando sempre a diversidade étnica e cultural.

3.6 A ESCOLA INDÍGENA JOAQUIM UGENA SE PROPOE:

- I. Formar crianças, jovens e adultos, críticos e conscientes de seu papel na vida de sua comunidade ou de seu povo.
- II. Formar cidadãos para assumir seu papel de interação na sociedade brasileira.
- III. Fortalecer os projetos societários dos povos e comunidades indígenas.

- IV. Fortalecer projetos de autonomia das escolas indígenas que não conflitem com os objetivos e normas gerais da educação brasileira.

3.6.1 A ESCOLA QUE QUEREMOS

Na escola diferenciada de escola Bilíngue Escola Indígena Joaquim Ugena, queremos que seja levada em consideração a comprovação de espaço físico e instalação com características próprias a peculiaridade étnico-cultural de nosso povo, reconhecido como adequado pela a própria, comunidade indígena envolvida no processo escolar. Que a organização escolar seja própria, levando em conta nossas formas de estruturas sociais nossas tradições, formas de produção de conhecimento e processo próprios de aprendizagem, tais como: as línguas dos respectivos povos e a língua portuguesa, nossa praticas socioculturais e as formas de edificação de nossa escola que entendam os nossos interesses, da nossa comunidade, que nossas atividades de rituais e cerimônia nosso método de ensino e aprendizagem e nossa organização familiar e social, sejam respeitados e decididos por nós indígenas de modo novo, mas que seja de acordo com a lei, queremos que os materiais pedagógicos sejam construindo com nosso jeito de conduzi-las.

A educação escolar indígena na nossa comunidade quer que seja um processo de autonomia para o povo indígena de Monsenhor Tabosa, a partir de nossos projetos históricos desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência físicas linguísticas culturais mantendo o nosso jeito de ser.

- Queremos fortalecimento de nossa memória histórica, e reafirmação de nossas identidade étnicas facilitando os saberes das sociedades indígenas e outras culturais como via de produção de novos conhecimentos.
- A escola deve ter sua autonomia, tanto no que se refere ao projeto político pedagógico e nossa forma de gestão, quando ao uso de recursos financeiro públicos para a manutenção de cotidiano escolar, garantindo a plena participação de nossa comunidade indígena na decisão relativa ao funcionamento da nossa escola.
- Queremos os nossos currículos baseado na nossa realidade visando nossa situação, tendo por base: as diretrizes curriculares nacionais, as características próprias de nossa escola, as particularidade sociolinguísticas da nossa escola, conteúdo curriculares propriamente

indígenas.

- Queremos formação de professores e lideranças contínuas e diferenciadas tanto no que se refere ao magistério e superior, e ainda cursos específicos em diversas áreas como: Saúde, Informática, Arte, Projeção, Secretariado e outros, e também oficiais para professores na gestão escolar indígena, e que a própria comunidade juntamente com a SEDUC avalie a direção quanto for necessário, que os gestores tenham cursos continuados, específicos para os gestores de nossa escola.
- Queremos que nossa criança vá para a escola a partir de 02 (Dois) anos de idade, que seja atendida com bons equipamentos específicos para essas crianças.
- Queremos uma escola que atenda o povo indígena a partir de 02 anos aos 80 anos, porque as pessoas mais velhas são livros de memória da comunidade.
- Queremos uma escola do ensino infantil, fundamental e médio para atender crianças, jovens e adultos, para que todos tenham um senso crítico de sua realidade.

3.7 COMPETE AO APOIO PEDAGÓGICO

- I. Auxiliar ao estudante a integrar-se à comunidade escolar, orientando e mediando o seu crescimento pessoal enquanto cidadão;
- II. Atender as chegadas tardias e saídas antecipadas, ponderando as justificativas e aplicando as regras disciplinares;
- III. Mediar informações a respeito do estudante com pais, professores, coordenadores, das etapas de ensino e os demais membros da comunidade, bem como com outros profissionais;
- IV. Mediar o corpo docente nas dificuldades atitudinais e disciplinares no estudante, realizando os encadeamentos no Regimento Escolar e nos demais documentos escolares;
- V. Atender a família, auxiliando a compreender as necessidades do estudante e as medidas que deverão ser tomadas para iniciá-las;
- VI. Contribuir com a orientação das dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem auxiliando o estudante e o corpo docente.

3.8 FUNCIONAMENTOS DA ESCOLA

Atendemos atualmente aproximadamente 70 alunos que são distribuídos nas seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º) e EJA (Anos Iniciais Anos Finais).

Tabela 2: Distribuição de turnos e turmas.

MANHÃ	TARDE	NOITE
PRÉ-ESCOLA – A MULTIA – (1º, 2º) - A.	MULTIB–(3ºe5º)B- MULTIC–(6º e 7º) - C MULTID – (8º e 9º) – D	EJA (Anos Finais) – A

Seguindo as normas da L.D.B., as aulas terão duração 50 minutos de hora/aula, que somados na Matriz Curricular, deverão totalizar 800 (oitocentos) horas relógio, a serem distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias letivos de efetivo trabalho escolar.

Para se fazer cumprir a legislação organizamos o horário das aulas da seguinte forma:

TURNO	AULAS	HORÁRIO
MANHÃ	1ª aula 2ª aula 3ª aula INTERVALO 4ª aula 5ª aula	07h00min às 07h50min às 08h40min às 09h30min 09h30minàs09h45min 09h45minàs10h35min 10h35minàs11h25min

TARDE	1ª aula 2ª aula 3ª aula INTERVALO 4ª aula 5ª aula	13h às 13h50min às 14h40min às 15h30min às 15h45min às 16h35min 16h35minàs17h25min
NOITE	1ª aula 2ª aula INTERVALO 3ª aula 4ª aula	

3.9 O PROJETO POLÍTICO SOCIAL

O Projeto Político Pedagógico do nosso estabelecimento define-se como uma ação coletiva, constituindo a expressão da autonomia da escola. Nesse sentido, tomamos por base a realidade social, cultural e econômica do nosso educando, visando à formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Para que isso ocorra, o Projeto Político Pedagógico deve ter objetivo e metas claras para atingir uma globalidade no seu contexto social e ser permanentemente objeto de reflexão e discussão em todo o ambiente escolar.

A prática do ensino que fragmenta o conhecimento em disciplinas estanque muitas vezes dificulta e, às vezes, inviabiliza a compreensão destas realidades, o que acaba provocando alienação do educando sobre o seu próprio meio, portanto, dificultando- o de realizar ações transformadoras que visem melhorar a condição da qualidade de vida da sua comunidade.

Se o exercício da cidadania se coloca como missão primordial para a educação escolar, deve-se entender que a liberdade compreende a formação do homem social,

participativo, responsável, político e produtivo.

O ato de planejar, através do Projeto Político Pedagógico, exige de nós um conhecimento seguro sobre o que fazer com a educação, quais seus valores e significados, devendo, portanto, ser um ato coletivo, baseado no método da ação – reflexão – ação para só assim poder chegar a uma avaliação crítica do trabalho realizado, reciclá-lo e acrescentar-lhe novos conhecimentos convertendo-os em ação consciente, crítica e democrática capaz de transformar não somente a realidade, mas também os sujeitos nela inseridos.

3.10 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

“Embora a educação escolar Indígena tenha que enfrentar vários desafios e barreiras com relação à discriminação e preconceitos, o que fortalece a luta contra esses desafios e a tomada de consciência por parte dos professores indígenas de que a educação é um compromisso de todos. Que o presente documento possa oferecer orientações e subsídios para elaboração de programas educativos, que atenda realmente aos interesses das comunidades e principalmente à elaboração de seus currículos específicos.”

WAPIXAMA, Enilton André da Silva, RR. Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação, Secretaria Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2002.

Esta instituição tem como proposta um currículo que retome a totalidade e a práxis como elementos constitutivos da formação humana. A compreensão de currículo para uma escola transformadora deve ser de que este não é neutro nem deve se encontrar para além das discussões dos profissionais da educação e da sociedade.

O currículo é uma prática social e marca de forma definitiva o percurso formativo dos educandos na nossa sociedade, sendo também um terreno de disputas pela hegemonia, pois é desta discussão que se encaminham os projetos educativos de uma sociedade. Sendo assim, ao optarmos por um currículo para a formação humana compreendemos que este precisa ser situado historicamente onde se possam introduzir sempre novos conhecimentos não se limitando apenas aos conhecimentos relacionados às vivências do aluno, mas que entende que o conhecimento formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano que vão além do uso prático; um currículo orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento e que está, assim a serviço da diversidade.

Assim, o fato de se identificarem condicionamentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva

interdisciplinar. Tal perspectiva se constitui, também, como concepção crítica de educação e, portanto, está necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, à forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam, mas que se constituem em suas especificidades.

3.11 CONCEPÇÕES DE SOCIEDADE

Para compreendermos o sentido da escola, sua função social e a natureza do trabalho educativo, precisamos antes entender em que tipo de sociedade está inserido. Sempre que se exige a mudança da escola, a própria sociedade está em transição e precisa de outro tipo de educação. No mundo contemporâneo de intensa urbanização, as alterações são muito mais velozes do que nas comunidades tradicionais.

Mesmo assim, não há sociedade estática: em maiores ou menores graus, todas mudam, estabelecendo uma dinâmica que resulta do embate entre tradição e ruptura, herança e renovação. A transformação produzida pelo homem pode ser caracterizada como um ato de liberdade, entendendo-se liberdade não como alguma coisa que é dada ao homem, mas como resultado da sua capacidade de compreender o mundo, projetar mudanças e realizar projetos.

“A sociedade configura todas as experiências individuais do homem, transmite-lhe resumidamente todos os conhecimentos adquiridos no passado do grupo e recolhe as contribuições que o poder de cada indivíduo engendra e que oferece a sua comunidade. Nesse sentido a sociedade cria o homem para si.” (PINTO, 1994).

3.12 CONCEPÇÕES DE HOMEM

Percebe-se de maneira cada vez mais evidente a necessidade de tornar coletiva a “ideia” do homem atual ao qual a escola pretende se dedicar enquanto instituição formadora / educativa. Torna-se importante o reconhecimento da busca humana constante pelo aperfeiçoamento, pois o homem caracteriza-se pela insaciabilidade e é, portanto insatisfeito permanentemente. Através desta busca surgem suas principais virtudes: a capacidade de tomar decisões e mudar, a capacidade de avaliar sua situação e a capacidade de permanecer na busca pelo que anseia. Do ponto de vista antropológico é o homem como um ser de práxis,

ou seja, um ser com características fundamentais, que o distinguem dos demais seres da natureza. Nesse sentido, pode se dizer que o homem:

É um ser consciente- é sujeito

- Sabe-se inacabado- é um ser em busca
- É solidário- um ser de relações
- É histórico- tem consciência de ter um passado e de possuir um futuro

Existe, portanto, uma realidade social inegável onde cada indivíduo tem fundamental papel, acumulando e transmitindo experiências que vão preenchendo os espaços geográficos e históricos de sua existência, tornando-o um ser histórico- crítico- social, o qual convém à escola desenvolver, visando à competência e a criticidade, bem como, a participação ativa e consciente, capaz de gerar mudanças significativas para construir uma nova realidade.

3.13 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

A educação, para além de sua configuração como processo de desenvolvimento individual ou de mera relação interpessoal, insere-se no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade. Assim como o ser humano, também a educação é um acontecimento sempre em transformação, seus objetivos e conteúdos variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção, das lutas sociais.

A educação considera a interação de todos os aspectos da pessoa humana com a sociedade na qual está inserida. São múltiplos os conceitos estabelecidos sobre a educação, mas necessariamente, um conceito de educação considera o homem e a sociedade. Daí decorre os questionamentos:

- Que tipo de homem desejou obter com o produto do nosso trabalho?
- Que tipo de sociedade interage com este homem que pretendemos formar?

Nesta instituição, pretendemos através das atividades educativas, se abrirem para relações mais amplas entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural e

econômico, diversificando assim as formas de atuação, possibilitando maior interação entre esta instituição e a comunidade onde está inserida, pois compreendemos a educação como um processo que se baseia na reflexão sobre a realidade e, ao mesmo tempo, assimila suas necessidades e a crítica em suas inconsistências, agindo no sentido de entendê-la em muitos aspectos.

3.14 CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Por muito tempo a Pedagogia focou o processo de ensinar, no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado o segundo plano. Hoje se sabe que é necessário resenificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que um não se realiza sem o outro. Segundo FREIRE (1997): Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar... Aprender precedeu ensinar ou em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Daí a importância de conhecermos e refletirmos sobre o real significado do ensino e da aprendizagem que não se resumem apenas ao espaço da escola, mas estão presentes em diversos ambientes e situações como: em casa, na rua, no trabalho, no lazer, em contato com os produtos da tecnologia e no contato com a natureza. Cada situação pode ser uma situação de ensino e aprendizagem, que consiste em ser capaz de indagar, pesquisar, procurar alternativas, experimentar, analisar, dialogar, compreender, ter uma atitude indagadora perante tudo o que se relaciona com a educação.

Para Vygotsky (1995) a aprendizagem é um processo histórico, fruto de uma relação mediada e possibilita um processo interno, ativo e interpessoal. “O conhecimento é, portanto, fruto de uma relação mediada entre sujeito que aprende e sujeito que ensina e o objeto de conhecimento”. Os processos de produção do conhecimento permitem, ao aluno, sair do papel de passividade e fazer parte dessa relação, através do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, entre elas a linguagem. Esta defesa de dimensão política da educação entre o ensino e a aprendizagem, entre o fazer e o pensar, do movimento dialético de apropriação do conhecimento que possibilite compreender o real em suas contradições,

são algumas das muitas defesas da abordagem históricas culturais.

3.15 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Qualquer atividade que se exerça necessita, para alcançar o sucesso, ser bem planejada e avaliada criticamente, garantindo assim os seus resultados. De pouco adiantará iniciar e executar um trabalho, se não houver preocupação em avaliá-lo. Com isso, pretendemos assumir a avaliação como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que este possa avançar no seu processo de aprendizagem. Nossa intenção não é a classificação ou a retenção de alunos, pois vemos a avaliação classificatória como um instrumento estático e freado no processo de desenvolvimento.

Pretendemos, pois, identificar o processo de compreensão e assimilação do saber pelo educando para parti-la daí adotar medidas de caráter diagnóstico, visando sua emancipação e autonomia, voltadas para a construção do sucesso escolar e da inclusão como princípio e compromisso social.

A avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto- pedagógico. Deve ter como base os aspectos qualitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico motor, dentre outros.

Enquanto escola visou desenvolver práticas de avaliações que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorienta-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos.

3.16 CONCEPÇÕES DE CULTURA

Podemos considerar que, de um ponto de vista antropológico, cultura é tudo o que o homem faz, seja material ou espiritual, seja pensamento ou ação. A cultura exprime as variadas formas pelas quais os homens estabelecem relações entre si e com a natureza: como

constroem abrigos para se proteger das intempéries, como organizam suas leis, costumes e punições, como se alimentam, casam e têm filhos, como concebem o sagrado e como se comportam diante da morte.

A cultura exprime as variadas formas pelas quais os homens estabelecem relações entre si e com a natureza: como constroem abrigos para se proteger das intempéries, como organizam suas leis, costumes e punições, como se alimentam, casam e têm filhos, como concebem o sagrado e como se comportam diante da morte.

O contato do homem com a natureza, com outros homens e consigo mesmo é intermediado pelos símbolos, isto é, signos – arbitrários e convencionais - por meio dos quais o homem representa o mundo. Portanto, ao criar um sistema de representações aceitas por todo o grupo social, os homens se comunicam de forma cada vez mais elaborada.

Nesse sentido pode-se dizer que a cultura é o conjunto de símbolos elaborados por um povo em determinado tempo e lugar. Dada à infinita possibilidade de simbolizar, as culturas são múltiplas e variadas.

As diversas manifestações culturais são expressões diferentes de uma sociedade pluralista, e não tem sentido tecer considerações a respeito da superioridade de uma sobre outra, o que leva à depreciação, quando a avaliação é feita segundo parâmetros válidos para outro tipo de cultura.

Grande desafio está na abertura de oportunidades iguais, para que todos tenham acesso não só ao consumo ativo da cultura, mas também a sua produção. Para tanto é necessário o esforço conjunto da sociedade, que não se restringe apenas ao espaço da escola, embora este seja importante. Nesses espaços, as atividades culturais devem ser realizadas não para as pessoas, mas com elas.

3.17 CONCEPÇÕES DE ESCOLA

O fato de a família encaminhar seus filhos à escola, não a exime de sua função principal de educadora. Antes a amplia. Através da escola, a família participa mais ampla e extensamente, não só nos problemas de seus próprios filhos, mas também nos dos outros. Atualmente muitos autores discutem a existência ou a finalidade da escola. Entretanto, todos eles estão de acordo em que seja necessário que haja alguma forma de educação sistemática. Com isso, acreditamos e vemos a escola como uma possibilidade de participação, socialização,

desenvolvimento, integração, aquisição e aprofundamento do conhecimento nos diversos ramos do saber humano, bem como a preparação de novos membros para viver e se integrar na comunidade, para enriquecê-la e transformá-la, tornando-a cada vez melhor e mais humana. Esperamos também, criar na escola um ambiente de discussão onde os educandos podem tomar consciência de suas aspirações e valores mais íntimos e mais legítimos, tomando decisões mais.

Esclarecidas sobre sua vida, a partir de aprendizagens significativas.

Nossa escola pretende representar uma espécie de “consciência ativa” da própria comunidade, para alertá-la quanto aos seus valores, problemas e possibilidades, preparando seus elementos para que sejam membros renovadores e criativos nessa mesma sociedade. Tal atuação lhe dará mais força e consistência, porque os cidadãos assumirão com muito maior convicção e empenho os objetivos de sua comunidade, que se identificam com os objetivos das pessoas integrantes da sociedade. Antes de qualquer coisa, a escola tem de conhecer o ambiente de onde provêm os alunos, para poder tratá-los de acordo com suas peculiaridades e características, não lhes oferecendo uma educação inadequada.

3.18 DIVERSIDADES CULTURAIS E INCLUSÃO

Podemos perceber que a educação indígena envolve uma questão muito delicada, que é a da preservação da cultura dentro do preparo dos alunos. O mundo globalizado em que vivemos não permite que as comunidades indígenas fiquem marginalizadas. É comum vermos reportagens que mostram índios com computadores e celulares.

O contato da cultura indígena com a europeia, a catequização pelos jesuítas, o confronto com fazendeiros e os demais encontros históricos desses povos com os "brancos" estreitou o convívio, apesar das diferenças. O equilíbrio entre a valorização da cultura indígena e o preparo destes para o mundo em que vivemos é o ponto de divergência no governo e nas instituições.

O pouco que sobrou dos seus costumes devem sim ser, preservado, mas não podemos colocar o índio apenas como um personagem da História do Brasil. É preciso transformá-lo em agente social. E, um desafio maior ainda, é fazer com que a sociedade perca de vez a visão de que o índio é um ser retrógrado, incapaz de desempenhar funções, se assim o desejar, que o padrão social estabelece. Quando a sociedade aprender a enxergar o índio,

vai conseguir trata-lo com igualdade e dignidade.

3.19 EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EDUCAÇÃO ESPECIAL)

A Escola Indígena Joaquim Ugena, no que compete ao atendimento de estudantes da educação inclusiva, atuará no sentido de incluir o educando, compreendendo possíveis limitações e necessidade de acompanhamento e complementação de aprendizagem além dos espaços de aprendizagem do colégio.

A Escola Indígena Joaquim Ugena, atuará no sentido de oportunizar o desenvolvimento, o protagonismo e a aprendizagem do estudante com necessidades educacionais especiais de acordo com as seguintes orientações:

I) - Disponibilizar acesso e recursos pedagógicos ao estudante que apresente necessidade educacional especial, perante apresentação de laudos de profissionais especializados e credenciados na área a qual se classifica a necessidade. O laudo deverá ser atualizado anualmente pelos familiares e entregue ao grupo gestor da escola.

II) - Propor adequações curriculares e avaliações direcionadas ao desenvolvimento de habilidades e competências planejadas de acordo com a necessidade, desde que este apresente as seguintes necessidades especiais:

Transtorno Global do Desenvolvimento;

Deficiências cognitivas, psíquicas e físicas;

Síndromes e/ou distúrbios de aprendizagem em grau mediano/severo; e.

Altas Habilidades

Paragrafo único: Para outros casos de necessidades educacionais especiais, a equipe pedagógica da escola analisará, caso a caso, a necessidade de práticas pedagógicas diversificadas.

III) - Viabilizar momentos de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do educando propondo estratégias de aprofundamento e complementação de conteúdo;

IV) - Dialogar constantemente com a família e a equipe multidisciplinar que atende o estudante, no intuito de alinhar as propostas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem do educando;

O objetivo da Escola Indígena Joaquim Ugena, no que compete à Educação Inclusiva, visa respeitar e acolher as diversidades, proporcionando adequação das práticas pedagógicas e o processo avaliativo para casos que realmente apresentem tal necessidade.

No que corresponde ao processo avaliativo, este ocorrerá de forma continuada, por meio de para intervenções pedagógicas.

V) - Os casos de necessidades educacionais especiais deverão ser analisados pelo núcleo Gestor, para verificar necessidade das seguintes adequações:

Adequação de linguagem (mais clara e objetividade que as demais atividades avaliativas);

Auxílio ou mediação do educador no momento da avaliação;

Disponibilização de espaço reservado para realização das avaliações; - viabilizar a extensão de 01 (uma) e, no máximo, 02 (duas) horas para realização das avaliações;

Paragrafo único: Será respeitada a utilização de demais recursos materiais e pedagógicos que possam auxiliar na realização da avaliação, em casos de deficiências cognitivas, psíquicas e físicas.

VI) Será considerada a possibilidade de elaboração de relatório circunstanciado para casos em que a nota não atender a realidade do educando, salvo em casos onde a legislação indique obrigatoriedade. Este deverá relatar as competências e habilidades adquiridas por meio do plano de desenvolvimento elaborado para o estudante, considerando suas necessidades.

Será considerada a recomendação dos profissionais de saúde que acompanham o/a estudante, entretanto, caberá o núcleo gestor da escola a análise de adoção de medidas alternativas de avaliação que possibilite a aprendizagem.

A organização e distribuição de estudante com necessidade educacional especial por sala será planejada para atender, no máximo, 02 (dois) estudantes por turma.

VII) As turmas não deverão contar com mais de 01 (um) estudante com transtorno Global do desenvolvimento, deficiência intelectual e/ou paralisia cerebral por sala.

IX) Estudantes que apresentem deficiências motoras, auditivas e visuais ou necessidades educacionais especiais, tais como distúrbios de aprendizagem e Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, que não comprometem o desenvolvimento cognitivo, podem ser agrupados na mesma turma. Caberá a equipe técnico-diretiva da

unidade a análise desses casos.

XI) Serão respeitadas as determinações e legislação local de cada estado no processo de distribuição e quantidade de estudantes por turma.

Paragrafo único: Em casos onde não houver determinação legal em relação à distribuição e agrupamento de estudantes, caberá à equipe técnico-diretiva da unidade estabelecer a proporção de estudantes por turma considerando o contexto da escola.

O atendimento educacional, no contexto da Escola Indígena Joaquim Ugena, ao estudante que apresente necessidade educacional especial será realizado pelo núcleo gestora da escola, que será responsável pela triagem, acompanhamento e registro do desenvolvimento da aprendizagem.

O objetivo da Escola Indígena Joaquim Ugena, no que se refere à educação inclusiva, será de assegurar a formação integral do educando.

“Acreditamos, portanto, que enquanto professor precisou respeitar a dignidade do educando, sua autonomia e identidade através de uma prática educativa voltada às condições sociais, culturais e econômicas da comunidade escolar da qual fazemos parte”. Reconhecemos também a necessidade de uma reflexão crítica permanente sobre a prática realizada, ou seja, uma auto-avaliação do próprio fazer com os educandos, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. “A prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética”. (Freire, 1999)

4 DIAGNÓSTICO

A escola atende na sua maioria alunos indígena que pertencem à comunidade. Nosso público estudantil por morar na sua maioria no entorno da escola, facilita a convivência entre todos, proporcionando uma aproximação afetiva tornando o ambiente agradável e prazeroso. Nossos discentes são participativos em nossas manifestações culturais e ações pedagógicas desenvolvidas pela escola. Do ponto de vista econômico, as famílias retiram seu sustento através dos programas sociais de governo, da agricultura, em serviços domésticos, artesanato, caça e pesca.

Contamos com o apoio das famílias em nossos movimentos indígenas realizados em nossa aldeia, trabalhamos em coletivo com Conselho Escolar Indígena Francisco Teodosio Nascimento Potyguara que se reúnem mensalmente para discutir assuntos pertinentes ao nosso movimento indígena buscando assim melhorias objetivando a qualidade de vida de todos, por isso, podemos afirmar que a comunidade está presente na escola e a escola na comunidade.

As manifestações culturais são através da expressão corporal, espiritualidade, costumes e crenças. Queremos oferecer uma educação democrática, participativa e reflexiva, com o objetivo de formar cidadãos éticos, críticos e autônomos, cumpridores de seus deveres e conhecedores de seus direitos e acima de tudo que valorize a pluralidade cultural e a história dos povos com suas heranças culturais.

Temos alguns casos em que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e falta de apoio familiar no que se refere às atividades extraclases, tornando o trabalho do professor mais complexo.

Quanto à desigualdade social, que se torna cada vez mais evidente e visível, a escola está inserida num meio social que tem esta característica e atende, em sua maioria alunos que sofrem com esta desigualdade. Sendo assim, tem uma importante tarefa de conscientização, para que os indivíduos não sejam manipulados e percebam as contradições desta sociedade. Pois, assim sendo, existem maiores chances de superação desta realidade.

Por vivermos em uma sociedade capitalista, até mesmo o trabalho escolar, muitas vezes, se flagra aderindo a conceitos e métodos que tem traços capitalistas, por isso é indispensável pensar constantemente na prática que se adota na escola para as mínimas ações, principalmente no que diz respeito ao individualismo que acaba sendo norteador de

algumas ações ou discursos dentro da escola, e não é este valor que devemos fortalecer em nosso meio e sim o que julgamos humanizado.

Outras dificuldades enfrentadas referentes à prática pedagógica é a falta de livros didáticos suficientes para todos os alunos, e a carência de recursos tecnológicos para elaboração de aulas mais dinâmicas e criativas.

Toda instituição de ensino tem como função social, transformar vidas, educar pessoas e tornar o ser humano melhor. Contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno envolvendo a comunidade através de parcerias, para que a escola influencie a comunidade de forma positiva gradativamente com a participação das lideranças, pais, alunos, professores e funcionários da unidade de ensino.

4.1 REFERÊNCIAL TEÓRICOS

O projeto político pedagógico Transformador (PPPT) na visão de nós povos indígenas, hoje será conduzida dentro dos conceitos e procedimentos metodológicos de um novo paradigma epistemológico que vem se construindo desde o começo do século passado e que, apesar de ainda forte presença do paradigma clássico, vem conquistando progressivamente credibilidade entre os estudiosos das ciências sociais. Uma das propostas básicas do trabalho em sistema de ensino indígena na visão dos indígenas da aldeia Jacinto, hoje são o entendimento e afirmação de que têm existido historicamente formas de próprias de educação indígena, e de que as pedagogias indígenas constituem-se um valor fundamental, que deve também orientar os trabalhadores escolares e que por outro lado, podem também trazer valiosas contribuições para a superação de questões enfrentadas pela a escola brasileira.

As principais características que deve tomar em conta ao momento de delimitar o que é um sistema educacional, um dialeto e uma variedade estudar é a forma, a função, ou seja: sociedade (planificação do Status), é língua (planificação do Corpus), a forma (planificação Linguística), e a função cultivo da memória. Outras característica é a implementação das políticas educacionais. A pratica dos sistemas pedagógicos levou a buscar uma tipologia das situações plurilíngues, tipos de línguas estudar-clássico- artificial-vernáculo dialeto - da comunidade. As escritas são as que têm uma historia uma tradição: o português, o espanhol, o alemão... O guarani. Essas línguas incorporam uma imposta (INVENTADA), não

funciona.

No Brasil não conseguimos ainda, exceto alguns casos, desenvolver tradições escritas das línguas indígenas. A escrita só existe como parte de uma escola, mas só tem função se existir fora de escola. Segundo Sylvain Aroux, a primeira “revolução tecnológica” das ciências humanas, seguida depois. “Muito séculos depois pela revolução tecnológica da dramatização”, que engendrou a emergência das matas educacional. Aqui verificando que algo semelhante: e o contexto com a escrita que criar as primeiras perguntas sobre os fatos da educação a ordem a existência de formas morfológicas distintas para as mesmas palavras nada mais natural portanto do que se escrita responsabilizada pelos aparentes complicações sugerida. Signos linguístico e um conceito introduzindo pela linguística Ferdinand Saussure, no início do século como unidade mínima dos sistemas de comunicação (semiótico) como as línguas humanas (português, tupy, inglês, ETC.) tanto na sua modalidade escrita.

A educação escolar indígena como intimamente associada ao empreendimento escolar a constituição destas línguas minoritárias como língua escrita aí está incluindo o nosso português indígena, sempre considerando que isso tenha sido uma deliberação, as expressões da vontade de cada comunidade e não a uma imposição ou um (habito) que tem que fazer pausadamente entre os próprios professores indígenas e alunos em primeiro lugar por que o desenvolvimento de uma tradição da gramática, nem mesmo de uma ortografia e muito unificada e muito de ver uma norma linguística e escrita fortemente fixada em segundo lugar por que essa concepção no processo e nós professores indígenas em, um papel demasiadamente fraco, quanto na verdade precisamos inverter a posição. A própria experiência histórica para citarmos um exemplo importante, contradiz uma tradição escrita na língua portuguesa, no nosso caso o português oficial, depois aparecem as tentativas de gramáticas. A padronização ortográfica e ainda muito posterior e foi uma das últimas coisas alcançadas pelos europeus na sua história de escrita na qual que esses argumentos, disse que a educação escolar indígena seguiu a esse caminho percorrendo cada língua está inserida no contexto histórico determinado e, além disso, pela própria consciência que temos hoje sobre as línguas e seu papel identificatório, seja externo seja dos próprios usuários do próprio idioma sobre a sua forma e contexto, tende a ser muito maior e acelera muitos passos, no entanto ver o que acontecer com a língua portuguesa nos ajuda a relativa na ordem das necessidades para o surgimento da construção do PPPT indígena.

4.2 AVALIAÇÃO DA APREDIZAGEM

Como é?

Quando acontece? Através de que?

Como? A nossa escola deve avaliar nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradições, nosso jeito de educar nossos filhos que e de acordo com o nosso trabalho e com nossa organização. Temos que convocar a comunidade para juntos avaliar o sistema de aprendizagem a partir de cada grau de instrução dos alunos, levando em conta os saberes que os alunos já trazem de sua família da comunidade.

Quando acontece? Nós temos nossa palavra, temos algo a dizer! A avaliação de aprendizagem acontece através de um dialogo por inteiro, não de uma posição de confiança. Este dialoga, enquanto horizonte pressupõe que o povo potiguara esteja fortalecido e seguro, e de que nosso a avaliar o processo de avaliação de aprendizagem.

Através de que? Há três grandes fatores da educação que se pode ver no interior de nossa aldeia; pais, mães e o pajé e uma equipe pensante. De modo esquematizado, a comunidade educativa indígena pode ser assim representada: **LINGUAS, CASA, ECONOMIA E RELIGIÃO**. O fator principal é a língua, enquanto produção de conhecimento, símbolos, comportamento e cultura.

A língua; tem alcance e os limites dos próprios povos, e a sua importância e força esta no fato de ser falada e ter voz e ter vida. Nos povos indígenas a expressão que se traduz por educação tem um significado; que quer dizer, ensinar a língua aqueles que ajudam e apoia a fala, o educador, visto nesta perspectiva é o falante, é o mestre da fala. Educar-se aprender a falar, e o professor e aquele que faz a falar, portanto todo povo que assim se identifica é parte da comunidade educativa (só não é o professor aquele que ainda não fala). A criança mais que a partir dos cinco ou seis anos já é professor de seus amigos.

A casa; é um grande elemento da educação, com todas as suas características próprias, o pai, a mãe e a grande complexidade do parentesco, todas as suas redes de relação com suas regras e normas.

A economia; é um elemento educativo, o modo como circulam os bens, as coisas, os modos de produzir, como se dão as trocas. A reciprocidade é um valor sumamente educativo.

A religião; é a concentração simbólica de todo o sistema: mitos, ritos, momentos críticos (nascimento- vida- morte). A religião enquanto momento forte e reflexivo de significados.

5 MAPAS CURRICULARES

PRÉ-INFANTIL

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AValiaÇÃO
Aprimorar um processo de formação em serviço contínuo e sistemático a partir da diversidade sociocultural dos povos indígenas, aprimorando o conhecimento local das aldeias	<ul style="list-style-type: none"> - Português oral - Arte - Matemática - Ciência - História 	<ul style="list-style-type: none"> - Música indígena - Dança indígena - História oral - Diálogo Oral - Plantas medicinais - Pintura - Desenhos - Coordenação Motora - Letras - Números 	No final de 2015 os alunos indígenas do pré deverão estar com suas práticas culturais religiosas restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito música indígena, plantas medicinais, história de mito ler e escrever.	<p>Avaliação contínua sistemática</p>

SÉRIE: 1º ANO

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AVALIAÇÃO
<p>• Aprimorar um processo de formação em serviço contínuo e sistemático a partir da diversidade sociocultural dos povos indígenas aprimorando o conhecimento local</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Português oral e escrito - Artes - Crenças - Cultura - Matemática - Sociolinguístico - Geografia - História. - Educação ambiental - Ciências 	<ul style="list-style-type: none"> - Música indígena - Dança indígena - História da comunidade e - História de mitos - Higiene corporal ambiental - Desenho - Pintura - Números - Espaços e formas - Operação e adição e subtração 	<p>No final de 2015 os alunos indígenas do pré ao 4º ano deverão estar com suas práticas culturais e religiosas restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito música indígena, plantas medicinais, história de mitos ler escrever.</p>	<p>• Avaliação será feita bimestral a cada dois meses das seguintes formas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Oral 2. Desenho 3. Música 4. Escrita

SÉRIE: 2º ANO

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AVALIAÇÃO
<p>• Aprimorar um processo de formação em serviço contínuo e sistemático a partir da diversidade sociocultural dos povos indígenas aprimorando o conhecimento local</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Português oral e escrito - Artes - Crenças - Cultura - Matemática - Sociolinguístico - Geografia - História. - Educação ambiental - Ciências 	<ul style="list-style-type: none"> - Música indígena - Dança indígena - História da comunidade e - História de mitos - Higiene corporal ambiental - Desenho - Pintura - Números - Espaços e formas - Operação e adição e subtração 	<p>No final de 2015 os alunos indígenas do pré ao 4º ano deverão estar com suas práticas culturais e religiosas restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito música indígena, plantas medicinais, história de mitos ler escrever.</p>	<p>• Avaliação será feita bimestral meses das seguintes formas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Oral 6. Desenho 7. Música 8. escrita

SERIE : 3º ANO

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos professores comunidades num processo contínuo e sistemático a partir da diversidade sócio cultural e religiosa dos povos indígenas 	<ul style="list-style-type: none"> - Português a indígena - Etnomatemática - Geografia - Cultura - Arte - Leis Locais - História. - Sócio Linguístico - Educação Ambiental - Religião 	<ul style="list-style-type: none"> - Silabas e frases - Textos - Leituras - Pronomes pessoais - Atividade de redação - Noções de valores na matemática - Espaço Local (geografia da área indígena) - Música dança indígena - História de mitos - Direitos e deveres indígenas 	<p>No final de 2015 ao alunos indígenas do 2º ano deverão estar com suas práticas culturais, sociais, religiosas restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito da música indígena, plantas medicinais história de mitos, ler, escrever e contar.</p>	<p>Avaliação será feita bimestral das seguintes formas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Através de pesquisa 2. Trabalho em equipe 3. Leitura individual 4. Trabalho individual

SERIE : 4º ANO

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos professores comunidades num processo contínuo e sistemático a partir da diversidade sócio cultural e religiosa dos povos indígenas 	<ul style="list-style-type: none"> - Português indígena - Etnomatemática - Geografia - Cultura - Arte - Leis Locais - História. - Sócio Linguístico - Educação Ambiental - Religião 	<ul style="list-style-type: none"> - Silabas e frases - Textos - Leituras - Pronomes pessoais - Atividade de redação - Noções de valores matemáticos - Espaço Local (geografia da área indígena) - Música indígena - História de mitos - Direitos e deveres indígenas 	<p>No final de 2015 ao alunos indígenas do 2º ano deverão estar com suas práticas culturais, sociais, religiosas restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito da música indígena, plantas medicinais história de mitos, ler, escrever e contar.</p>	<p>Avaliação será feita bimestral das seguintes formas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Através de pesquisa 2. Trabalho em equipe 3. Leitura individual 4. Trabalho individual

SERIE: 5º ANO

AValiação	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos professores e comunidade, num processo contínuo e sistemático a partir da diversidade sociocultural e religiosa dos povos indígenas da serra das matas 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Indígena - Etnomatemática - Geografia - Cultura - Artes - Ciências - Leis Local - História. - Sociolinguístico - Educação Ambiental - Religião - Os três poderes municipais 	<ul style="list-style-type: none"> - Substantivos e adjetivos - Gramática - Leitura - Pronomes pessoais - Atividade de redação - Noções de valores matemáticos - Espaço local (geografia da área indígena e regional) - Música, dança indígena - História de mitos - Direitos e deveres potiguara - Conjunção dos verbos 	<p>No final de 2015 os alunos indígenas do 5º ano deverão estar com suas práticas culturais, sociais, religiosas estabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito de:</p> <p>música indígena, plantas medicinais, cantar, ler, escrever, contar, conjugar verbos na 1ª, 2ª e 3ª do indicativo, leis locais e municipais.</p>	<p>Avaliação será feita bimestral das seguintes formas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Através de pesquisa 2. Trabalho em equipe 3. Leitura individual 4. Trabalho individual

SERIE: 6º AO 9º ANO

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AValiação
Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos professores e comunidade,num processo continuo e sistematico a partir da diversidade socil cultural,politico e religiosa preparando o para que possa agir na sociedade de forma critica e autônoma.	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Historia dos povos - Etnoma - temática - Geografia - Cultura - Arte e sociologia - Ciências - Legislação - Sociolinguístico - Educação ambiental - Religião 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedad e indígena - Sociedad e brasileira - conjuntura - língua espanhol a - língua Tupi guarani - Redação - Noções de valores na matematic a - Geografia brasileira - Legislaçã o indígena - LDB - Constituição brasileira - Identidade - História da conquista e evangelizaç ã o na america latina. 	<p>No final de 2015 os alunos indigenas do 5º ao 9º ano deverão está com suas praticas culturais,sociais religiosas restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito de: língua tupi guarani -língua espanhola, -redação legislação brasileira, -geografia brasileira sociedade brasileira; povos e línguas indigenas brasileira - matematica indigena -plantas medicinais -musicas indigenas -tecelagem de algodão -religião indigena</p>	<p>Avaliação será bimestral das seguintes formas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atraves de pesquisa 2. Trabalho em equipe 3. Trabalho individual 4. Auto avaliação

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANOS INICIAIS – EJA

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AVALIAÇÃO
<p>Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos da EJA anos iniciais</p> <p>,num processo continuo e sistemático a partir da educação bilíngue intercultural na recuperação da identidade dos povos indígenas da serra das matas.</p> <p>Compreender a lógica presente na escola indígena por eles praticas.</p> <p>Identificar as principais mudanças na educação bilíngue intrcultural dos povos indígenas da serra das matas.</p>	<p>Legislação indígena</p> <p>língua portuguesa</p> <p>Tupi</p> <p>Matematica</p> <p>Geografia</p> <p>História Ciências</p> <p>Diversificada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo e mente - língua portuguesa - Língua tupi guarani. - Ciências - Noções de valores na matemática - Geografia mundial brasileira - História da conquista e evangelização o historia antiga - Cultura e identidade e epistemologia e sabedoria - Conjuntura e sociedade 	<p>Os alunos indígenas da EJA anos iniciais deverão está com suas praticas culturais,sociais ,linguistica e religiosa restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito de: língua tupi guarani,redação boa leitura e bom entendimento de textos de sociologia brasileiras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Musicas indígenas - Religião indígena com suas praticas e rituais - Mais clareza sobre a biodiversidade 	<p>Avaliação será feita bimestral da seguinte maneira:</p> <p>1.Através de pesquisa</p> <p>2.Trabalho em pesquisa</p> <p>3.Trabalho individual</p> <p>4.Auto avaliação</p>

**PLANEJAMENTO DE EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTO ANOS INICIAIS)**

Disciplinas	Organização Curricular
▪ Português	▪ Linguagens e códigos
▪ Etnomatemática	▪ Língua Portuguesa 200 hs
▪ História	▪ Arte 80 hs
▪ Geografia	▪ Sociologia 80 hs
▪ Antropologia	
▪ Arte	Ciência da natureza matemática
▪ Sociologia	▪ Etnomatemática-200hs
	Cultura da Sociedade
	História 80 hs
	Geografia 40 hs
	Antropologia 40 hs
	Total 800h/a

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANOS FINAIS – EJA

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AVALIAÇÃO
<p>Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos, professores e comunidades num processo contínuo e sistemático a partir da diversidade sócio-cultural, político-linguístico e religioso preparando o para que possa agir na sociedade de forma crítica e autônoma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legislação indígena - língua tupy - língua Estrageira - Inglês - Educação Física - Arte - Matemática - Geografia econômica e climática - Biodiversidade - História dos povos indígenas da América latina e seus movimentos - As várias culturas e identidade, tempo e lugar 	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabalho corpo e mente ● Gramática e redação ● Produção de textos ● Noções de valores na matemática ● Geografia econômica e climática ● Biodiversidade ● História dos povos indígenas na América latina e seus movimentos ● As várias culturas e identidade, tempo e lugar 	<p>Os alunos indígenas da serra das matas do ensino médio deverão estar com suas práticas culturais, sociais, religiosas, restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento na língua tupi, Estrageira, Inglês, leituras claras com boa interpretação de textos bom entendimento de como funciona a sociedade brasileira e que interfira nos discursos dentro e fora da sociedade indígena</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação será bimestral da seguinte forma: 1- Através de pesquisa 2- Trabalho em equipes 3- Trabalho individual 4- Auto avaliação

**PLANEJAMENTO DO EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANOS
FINAIS)**

Disciplinas	Organização Curricular
▪ Portugues	Linguagens e codigos ▪ língua portuguesa-200 hs
▪ Matematica	▪ Tupy-40 hs
▪ História	▪ Arte-40 hs
▪ ciência	Ciencia da Natureza e Matematica
▪ legislação	▪ Matematica -200 hs
▪ Arte	▪ Ciências -80 hs
▪ Tupy	Cultura e sociedade
▪ Sociologia	▪ Historia-80 hs
▪ Geografia	▪ Geografia-80 hs
	▪ Antropologia
	Total 800hs/a

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA MÉDIO

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AValiaÇÃO
Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos professores e comunidade preparo para o exercito da cidadania e sua qualificação para o trabalho idealizado num processo continuo e sistemático a partir da diversidade sócil cultural e religiosa dos povos indigenas da serra das matas.	Legislação língua portuguesa língua tupy Artes Matematica Quimica Fisica Biologia Geografia Historia Antropologia Sociologia	-Conhecimento da lei brasileira -Produção de textos _pesquisa na língua tupy,gramatica,n o me e pronomes em Inglês _Noções de valores na matematica a _Geografia e politica _ Dados biograficos e da memoria coletiva aos velhos.	Os alunos indigenas da serra das matas do ensino médio deverão está com suas praticas culturais sociais linguisticas e religiosas restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito da disciplina citadas.	Avaliação será bimestral da seguinte maneira: 1- Contemplando os aspectos participativos,co g nitivos e afetivos. 2- Atendendo os trabalhos e experiencias grupais ou individuais. 3- Auto avaliação 4- Avaliação escrita,resultado o todo,uma média final para o periodo.Observa, pois os aspecto qualidade quantitativos e qualitativos com notas...

6 CONCLUSÃO

A Escola Indígena Joaquim Ugena é de caractere indígena inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem como finalidade: A formação e o desenvolvimento integral do educando e a sua participação na obra do bem comum, o desenvolvimento do processo educativo, fundamentado no princípio da participação da família e da comunidade, Prestar serviços educacionais, sem distinção de raça, nacionalidade, cor, sexo e credo político e religioso.

A compreensão dos direitos e deveres individuais e coletivos do cidadão, da família e dos grupos que compõem a comunidade. Com esse propósito e com o intuito de sistematizar um documento de referência para a ação político-pedagógica institucional, propôs-se a reconstrução de um documento-base, elaborado coletivamente, envolvendo a participação de servidores e de alunos e comunidade indígena. Neste sentido, pretendem os concentrar nossa atenção e reflexão em práticas educacionais que respeitem essa cultura e de formação de educadores indígenas articuladas com movimentos socioculturais, esta que se dá, fundamentalmente, no encontro intercultural das gentes em suas diferenças peculiaridades étnicas culturais.

Sem dúvida que pensar em uma escola que possa acolher os saberes e aos fazeres dos Povos indígenas e, ao mesmo tempo, consiga contemplar aquilo que um currículo e uma organização escolar tradicional, do mundo ocidental, determinam como mínimo a ser considerado para os diferentes níveis de escolarização é um grande desafio pedagógico e epistemológico. Em nosso entendimento, uma das maneiras de enfrentarmos este desafio e avançarmos. É justamente, buscando interlocuções com ideias que enfatizem o diálogo intercultural, promovendo uma aprendizagem significativa.

**ANEXO B – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA POVO
CACETEIRO**

**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA-13ª CREDE
ESCOLA BILINGÜE INTERCULTURAL DE ENSINO INFANTIL
FUNDAMENTAL EMÉDIO POVO CACETEIRO-
CÓDIGO:23233311-ALDEIA MUNDO NOVO MONSENHOR-
TABOSA/CE**

Projeto Politico Pedagógico Transformador-PPP

**Educação bilingüe Intercultural e sua influencia na revitalização
Identitaria dos povosIndigenas da Serra das Matas (Potigatapuia)**

**Mundo Novo-Monsenhor-Tabosa-ce,sendo criado em 2003,reformulado
em 2007 e Atualizadoem Maio de 2011.**

JUSTIFICATIVAS

A importância da consciência dos povos indígenas na autonomia de construir o Projeto Político Pedagógico Transformador, não é somente uma alternativa de luta a favor da revitalização de várias Identidades, mas também da demanda e necessidade de recuperar o território de tradição para o manejo de recursos renováveis e de um projeto econômico Político Pedagógico que venha satisfazer a demanda e necessidades dos povos indígenas. O sistema de formação integral dos professores x alunos e comunidades. As comunidades indígenas possibilitando o maior tempo de convívio entre professor, pais e alunos para desenvolver seus programas quanto da comunidade e estado.

Reconstruir a Educação bilingüe intercultural dos povos indígenas da serra das matas ligada a língua tupy, é contribuir para a recuperação cultural, historiográfica desta região nordeste-semi

-árido tão fortemente marcado pelos preconceitos contra seus primeiros habitantes, é oferecer uma outra visão da história cultural da região da serra das matas, semi-árido Monsenhor-Tabosa-Ceará. Que teria escrito seus maiores critérios puramente narrativos, saudosistas para satisfazer interesses de setores ligados as camadas dominantes tendentes a escotejar os conflitos sociais e esconder as injustiças, a ganância e o uso desmedido da força contra os mais fracos. Ainda hoje sobrevivem em várias regiões do país. Continuam lutando para garantir um pedaço de terra como é o caso dos povos indígenas da serra das matas e pela manutenção de sua cultura, identidade culturale pelo o direito de continuar existindo.

A proposta de produzir um Projeto Político Pedagógico Transformador para os povos indígenas da serra das matas é promovel uma maior articulação de Educação bilingüe intercultural dos povos indígenas no contexto da demanda e segurança para a educação da população bem com uma educação equilibrada de corpo e mente e a afirmação de sua identidade cultural. Levando a demanda caceteiro :bilingüe, intercultural de ensino infantil, fundamental, e médio ,localizados na Aldeia Mundo Novo. Com 16 anexos e níveis: pré infantil, 2º ao 5º ano do 1º seguimento e 6º ao 9º ano do segundo seguimento do fundamental 1º e 2º seguimento do EJA. E 1º e 2º ano do ensino médio. Com uma matricula de 940 alunos no total entre todas as areas e modalidades.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO TRANSFORMADOR-PPP

Educação Bilingüe Intercultural e Sua Influencia na Revitalização Identidária dos Povos Indigenas da Serra das Matas.

SÍNTESE

Os fatos sóciais de exploração e integração das populações indígenas, negras, pobres e popular, desde a chegada dos portugueses nesta terra, tem determinado o adoecimento da terra e da reputação nativa. Essas agressões no campo da educação e orientação ocupacional, variam em tempo e espaço por que sabemos que a escola veio ficou e não pediu licença e se instalou e até hoje continua a trazer suas consequências de morte de cultura e doenças ideológicas.

Então na medida em que o educador é um ser político, ele tem que ter uma relativa clareza, pelo menos com relação a sua opção política, o que vale dizer que ele precisa perguntar-se : em quanto educador ; com quem eu estou? Qual a minha opção? Qual o meu compromisso?. E daí em diante .É preciso também viver uma coisa que não é muito fácil que é exatamente a coerência entre a expressão verbal da minha opção prática. Não é do discurso que valida a prática e sim um só técnico que serve da vida ao discurso.

Não há escola que seja boa ou ruim em si mesma, enquanto instituição mas ao mesmo tempo não é possível pensar a escola, pensar a educação fora da relação do poder, que é político, na verdade a educação fora do problema do poder que é político um artista. Ele não é um só técnico que serve da ciência.

É por isso mesmo que ele tem que ter uma opção, e essa política não é puramente pedagógica por que não existe essa pedagogia pura.

No fundo, esses problemas todos que a gente quer discutir : orientação educacional, escola, cultura terra invasão da cultura, respeito pela a cultura, respeito pela a religião, arte e sobretudo o problema político e o problema ideológico são visão critica sobre a realidade nacional, internacional e a sensibilidade para a questão social.

Não existe neutralidade, na tecnologia. A gente precisa está advertida da natureza politica da educação. Quando se fala de natureza politica da educação é um ato político. Por isso mesmo . Não por que falar de um caráter ou de um aspecto político da educação como se ela tivesse apenas um aspecto político, mais que fosse uma prática política. O entendimento e a afirmação tem existido historicamente forma própria de educação e de que a pedagogia de uma sociedade constitui um valor fundamental que deve também orientar os trabalhos escolares e que por outro lado, pode também trazer valores condições para a superação enfrentadas pelas escolas.

Entendemos a educação como todo conhecimento que um povo possui e que é de domínio de todos, transmitidos de pais para filhos. Defendemos que a escola é um dos instrumentos que durante a história de contato colaborou para descaracterizar e destruir as diversas culturas brasileiras; pode vir a ser hoje um instrumento decisivo na construção e afirmação de identidades de novas reações sociais.

Nesse processo a educação escolar, ao surgir e se desenvolver enquanto um povo espaço e tempo educativo, necessariamente deve basear-se nos princípios de aprendizagem da sociedade brasileira conforme garante a constituição do Brasil de 1988 para então acrescentar outros conhecimentos necessários para a visão atual.

A família e a comunidade ou povo são os responsáveis pela educação de seus filhos. É na família que se aprende a viver bem ou viver mal.

OBJETIVOS

Aperfeiçoar a escola indígena para ter um amplo conhecimento de sua realidade, ampliando para conhecer também a realidade de outros povos.

Diagnosticar as necessidades de todos os alunos indígenas das aldeias, contribuindo na formação coletiva na cultura indígena incentivando na participação afetiva.

Ampliar vagas na escola para dar oportunidade a toda criança da comunidade

Favorecer a integração escola X comunidade X escola.

VALORES

Há três pressupostos prévios que são necessários:

Abordar: Interculturalidade-Identidade dos povos Linguagem.

Estamos diante da questão da interculturalidade. Todo problema da educação indígena hoje é o contexto intercultural, ou seja a existência de duas culturas que se interferem ou simplesmente estão em contato, as vezes uma está dominando a outra, e as vezes dialogam. Essa noção. Aposta na possibilidade do diálogo é uma saída. No caso da educação, o diálogo entre dois sistemas pedagógicos diferentes, que sem dominação se dar na perspectiva da reprodução de um dos (históricos) de uma sobre a outra. É interculturalidade.

IDENTIDADE DOS POVOS

Os povos indígenas tem identidades diferentes que foram sendo produzidas a partir de pedagogias diferentes. A identidade se expressa de modo especial quando o povo diz: “nós queremos ser potiguara, tabajara, gavião... queremos manter nosso modo de ser. É no processo educativo que se reproduz aquilo que não ou que pensam de si mesmo. A educação reflete o nós (componente da identidade) o nosso modo de ser.

Identidade passa atualmente por um movimento. Os povos se expressam através de movimentos de reivindicações (ou ausência destes, e aí. É a fase de desintegração) .As pedagogias tradicionais estão ligadas a questão de como o povo olha o próprio movimento indígena seja ele localizado (Aldeia), ou movimento étnico /regional (por povos do nordeste) Existe um instrumento pedagógico diferenciado e que tem a ver com a linguagem.

LINGUAGEM

É recurso muito forte, elemento essencial, não único, mas abrangente. A identidade se faz em grande parte, através da linguagem: sobretudo a língua e outros símbolos (rituais, comportamentos, culturais). Precisamos entender qual é a pedagogia tradicional dos povos indígenas e como podemos contribuir para ela possa ser sistematizada pelos próprios povos indígenas.

A educação indígena se dá na perspectiva da reprodução de um nós (histórico) e um tempo de conflito. O termo privilegiado para a reprodução do nós e a tradição oral. Não é o único, mas é o mais importante. Todo sistema educacional indígena tem que olhar os modos da tradição oral: aí é o que vai se achar os recursos, os mecanismos e os modos da educação indígena.

Há três coordenadoras que determinam a tradição: espaço, tempo e sonho. A tradição oral vai se definir por tempo e espaço próprios. A escola é precisamente a grande ruptura do espaço e do tempo próprios com o sonho indígena. O grande problema é que a escola mexe com duas dimensões essenciais para os povos indígenas, cria-se um novo espaço e tempo.

As pedagogias indígenas tem espaços e tempos que são para cultura de cada povo, é preciso fazer etnografia destes povos e espaços: casa (nuclear, seletiva) é o lugar próprio da educação, do cotidiano. Geralmente é o lugar onde nasce as pessoas.

- ✓ Espaços sociais lugar onde os homens se reúnem para discutir assuntos diversos.
- ✓ Espaços cerimoniais (pé de mangueira) As relações destes espaços, por exemplo terreiro e casa, ritual é sumamente importante.
- ✓ As relações destes espaços por exemplo terreiro, casa ritual é sumamente importante.
- ✓ Outros espaços regionais :As comunidades vizinhas

- ✓ As fronteiras (limite entre o espaço interno e o externo)

Um esquema válido para se compreender o tempo para o povo indígena são os ciclos vitais são tempo fundamental : parto, amamentação, meninice, puberdade, casamento são “tempo de crise” para análise da tradição oral é importante que podemos fazer as seguintes perguntas:

- ◆ Quais as dificuldades para entrar nesta metodologia?
- ◆ Como nós professores indígenas poderíamos trabalhar com esses conceitos?
- ◆ Em que condição estamos para ampliar esta metodologia?

Neste sentido é uma necessidade fundamental aprofundar cada vez mais o reencontro com a pedagogia própria do povo indígena esse é um desafio presente para superá-lo nós professores precisamos passar por um “momento de crise” de ruptura com o modelo externo e uma reidentificação com nosso povo indígena da serra das matas.

VISÃO DE FUTURO

A vida cultural do povo indígena com suas atividades econômicas, sua organização social simbologia mitologia seus rituais, por um maior rendimento nos trabalhos da escola de pesquisa do povo no seu reconhecimento e demarcação da terra indígena.

Maior reconhecimento da legislação relativa LDB e a constituição federal de 1988 art 231,210 e 215 da estrutura e funcionamento do sistema e da política de educação.

Capacidade aos alunos, se os professores da intervenção nos espaços de definição das políticas públicas, procurando ilustrar esses processos e as diferenças iniciativas citamos com avanços conceitos a partir da experiência da educação diferenciada e articulação das lideranças, professores e alunos das aldeias.

Organização da comunidade, divisão de tarefas, trabalhos em múltiplo estudo e reflexão das datas comemorativas, organização política da comunidade o povo indígena é sujeito da sua própria história. Precisamos pensar como a escola pode contribuir para assegurar o futuro com identidade própria. Este é o eixo de sustentação central.

MISSÃO E SONHO

Nossa missão é alimentar o sonho de uma educação diferenciada, dando valor a nossa identidade desejando manter ao defender nossa cultura, nossos valores, a autonomia enquanto sociedade indígena diferenciada.

Nossa missão é buscar construir um programa escolar realmente indígena que sirva ao futuro dessa sociedade indígena com a busca de mais consciência política, ou seja, de conhecer como funciona e como se distribui as relações de poder na sociedade majoritária. Compreender isso é

perceber ou ter outros, coisas, que o poder mais é monolítico ou seja, é um bloco inquebrável concentrado em um lugar único.

Outro sim é que temos como missão ainda de todos os eventos da comunidade bem como sensibilizar o povo nas construções e execução deste projeto criado por nós.

REFERENCIAL TEÓRICOS

O Projeto político pedagógico (ppp) na visão dos indígenas, hoje será conduzida dentro dos conceitos e procedimentos metodológicos de um povo paradigma epistemológico que vem se construindo desde o começo do século passado e que, apesar de ainda forte presença do paradigma clássico, vem conquistando progressivamente credibilidade entre os estudiosos, entre os estudiosos das ciências sociais. Uma das propostas básicas do trabalho em sistema de ensino indígena na visão dos indígenas da serra das matas, hoje é o entendimento e afirmação de que tem existido historicamente formas próprias de educação indígena, e de que as pedagogias indígenas constituem-se um valor fundamental, que deve também orientar os trabalhos escolares e que por outro lado, podem também trazer valiosas contribuições para a superação de questões enfrentadas pela escola brasileira.

As principais características que deve tomar em conta ao momento de delinear o que é um sistema educacional, um dialeto e uma variedade estudada é a forma, a função ou seja: sociedade (planejamento do status), é língua (planejamento do corpus), a forma (planejamento linguística) e a função cultivo da memória. Outra característica é a implementação das políticas educacionais a prática do sistema pedagógicos levou a buscar uma tipologia das situações plurilíngues, tipos de línguas estudadas-clássico-artificial-vernáculo dialeto-da comunidade. As escritas são as que tem uma história, uma tradição: o português, o espanhol o alemão... o guarani. Essas línguas incorporam uma imposta (INVENTADA), não funciona.

No Brasil não conseguimos ainda, exceto alguns, desenvolver tradições escritas das línguas indígenas. A escrita só existe como parte de uma escola, mas só tem função se existir fora da escola. Segundo Sylva Aroch, a primeira “revolução tecnológica” das ciências humanas, seguida depois. Muitos séculos depois pela “revolução tecnológica da gramatização” que engendrou a emergência das metas educacionais. Aqui verificamos que algo semelhante: e o contexto com a escrita que cria as primeiras perguntas sobre os fatos da educação e ordem, a existências de forma morfológicas distintas para as mesmas palavras. Nada mais natural, por tanto, do que se escrita responsabilizadas pelas as aparentes complicações sugeridas. E signo linguístico é um conceito introduzido pela a linguística. Ferdinand de Saussure no início do século como unidade mínima dos

sistemas de comunicação (semiótico) como as línguas humanas (português, tupi, inglês etc...) tanto na sua modalidade escrita.

Segundo Gilvan Miller de Oliveira, mestre em linguística e professor em linguística da VFSM, a “literalização” de uma língua antes agrapha, isto é a sua transformação em língua escrita tem sido visto segundo ele por amplo setores que atuam na área de educação escolar indígena como intimamente associadas ao entendimento escolar. A constituição dessas línguas minoritárias como línguas escritas aí está incluindo o nosso português indígena, sempre considerando que isso tenha sido uma deliberação, a expressão da vontade de uma dada comunidade e não uma imposição ou um “habito” tem que se fazer paulatinamente pelos próprios professores indígenas e alunos.

A padronização da língua escrita não é a causa do processo de criação da tradição escrita. Para finalizar quero aumentar que não é a descrição de línguas, nos tradicionais aos principais responsáveis dos linguistas, junto ao projeto de educação escolar indígena, e isto por duas razões:

Em primeiro lugar por que o desenvolvimento de uma tradição da gramática, nem mesmo de haver uma ortografia unificada e muito de haver uma norma linguística escrita fortemente fixada.

Em segundo lugar por essa concepção institui o processo e nós professores indígenas em um papel desmasiadamente fraco, quando na verdade precisamos inverter as posições. A própria experiência histórica, para citarmos um exemplo importante, contradiz uma tradição escrita na língua portuguesa, no nosso caso o português oficial, depois aparecem as tentativas de gramática. A padronização ortográfica é ainda muito posterior e foi uma das últimas coisas alcançadas pelos europeus na sua história de escrita. Não quero que esse argumento, dizer que a educação escolar indígena seguirá esse caminho percorrido, veja um padrão a seguir: cada língua está inserida num contexto histórico determinado e, além disso, pela própria consciência que temos hoje sobre as línguas e seu papel identificatório, seja externo, seja dos próprios usuários do idioma, sobre sua forma e conteúdo, tende a ser muito maior e acelerar certos passos. No entanto, ver o que acontece com a língua portuguesa nos ajuda a refletir a respeito das necessidades para o surgimento da construção do PPP indígenas.

HISTORICO DA ESCOLA

Desde 1965, tenta-se a escola no modelo da sociedade tradicional, buscada nos currículos das instituições nacionais com regras e implementos de uma cultura que não foi dos potyguaras, isso não teve rendimento, pois a maioria das pessoas não se adaptaram ao ensino causado pouco desenvolvimento, pois não dava para entender o indutivo começando do geral ao participativo e muitas das vezes era chegado ao particular, se falava em cultura grega, romana do sul do país, esquecendo da cultura estadual, regional e local.

A educação escolar tem que ser a porta da cultura do aluno, no nosso caso, a partir da cultura indígena, que seja auto-determinada ajudando ao aluno a criar um conjunto com seu povo, isso poderíamos dar o nome de dedutiva que vai do particular ao geral, temos que nos educarmos nos relacionamentos da nossa visão baseada no que nos assegura a legislação. Quanto a cultura, terra, religião e educação escolar indígena, cap. VIII, da constituição federal de 1988, nos artigos 231, 215, 210, 232, e LDB (Lei Diretrizes e Base) no artigo 78 e 79 surgiu interesse de cadastrar uma escola indígena com quatro salas com crianças jovens e adultos.

Hoje já contamos com 64 professores das etnias potyguara, tabajara, gavião, e tubiba tapuias distribuídas em 17 aldeias, e um grupo gestor composta de 4 pessoas: Diretor (a) coordenadora pedagógica, Coordenador Administrativo e secretaria escolar, trabalhamos com as seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e adultos.

Horários de Funcionamento: **manhã** 7: as 11:00 **Tarde:** 13 :00 as 17:00hs **Noite:** das 19:00 as 23:00hs

Além da escola na comunidade, nas aldeias a gente se reúne uma vez por mês, professores e lideranças para se reunir para fim de buscar uma forma de juntos criar métodos que ajude a avaliar e planejar o trabalho de cada professor e sistema, a situação do material didático como: lápis, caderno, borracha, etc.

Criamos a oração diferenciada potyguara, credo dos índios potyguara, experiências de chuva, está sendo uma construção coletiva, temos o nosso calendário tanto da escola como da comunidade, como já foi citada a assessoria e dado quanto como fazer curso como o tema e título do curso escolhido por nós professores, também estamos sendo mantido pela SEDUC, onde temos bom relacionamento.

Quer dizer ensinar a língua, aquele que ajuda e apoi a fala. O educador, visto nesta perspectiva, é o falante, é o mestre, é o mestre da fala. Educar-se aprender a falar, e o professor é aquele que faz falar, portanto todo povo que assim se identifica é parte da comunidade educativa (não é professor aquele que ainda não fala): A criança mais que a partir dos 5 ou 6 anos já é professor

de seus amigos.

A ECONOMIA é um elemento educativo : O modo como circulam os bens, as coisas, os modos de produzir, como se dão as trocas. A reciprocidade é um valor sumamente educativo.

A CASA é um grande elemento da educação ,com todas as suas características próprias :o pai, a mãe a grande complexidade do parentesco,todas as suas redes de relações,suas regras e normas.

A RELIGIÃO é a concentração simbólica de todo o sistema : mitos, ritos, ,momentos criticos(nascimento - vida -morte).A religião enquanto momento forte e reflexos de significados.

Através do repertório de falas na comunidade observa as falas mais velhas, dos jovens, das mulheres, das crianças.Fala nas brincadeiras, nos rituais.

- a) Quem fala?
- b) Com quem?
- c) Quem sabe falar qual a língua?
- d) Em quais momentos?
- e) Que assunto são tratados?
- f) Qual o aprendizado de uma geração para outra?

ATRÁVES DA ESCRITA

- O que há de escrito em cada língua?
- Quem escreve?
- Como circulam?
- Que tipo de leitura se faz na comunidade?
- Há interesse pela a leitura?
- Qual o papel dos desenhos ,pintura corporal? Quais os usos materiais escritos?

PRÁTICA

- Como são suas praticas? Cuidam de higiene?
- Quais as considerações que o povo faz sobre as línguas (a sua , a dos outros povos, português...)
- Como são os comportamentos linguísticos na cultura do povo?
- Eles se envergonham diante dos não-indios / por que?
- Diferentes instituições exigem comportamento lingüísticos distintos? Por exemplo, na presença do pajé, do chefe do congresso nacional:
 - a) Qual a postura em relação a economia da comunidade?
 - b) Como se constroem argumentações neste?

ANALISE DA REALIDADE

Algumas das características gerais da educação indígena das aldeias indígenas, povo caceteiro são: Pedagogia-metodologia-estudo de sua cultura-evitar o êxodo rural dos indígenas, livros que vem de fora quantidade e qualidade.

Pedagogia apresen o viver cotidiano adquire-se os conhecimentos necessários para a vida, com pai, a mãe e a comunidade, aprende -se pelo o exemplo e pela a experimentação, a tradição cultural dos antepassados é valor fundamental e base do trabalho pedagógico :preserva se a tradição da oralidade, valoriza-se o trabalho como meio educativo e como processo na vida do grupo ; o valor fundamental da terra afirmando constatemente ,aprende-se a conhecer e respeitar a natureza.

Destaca-se como princípios na realidade potyguara, a alegria de viver e o prazer. Aqui a criança indígena participa ativamente e de maneira integrada, da vida da comunidade ,ou seja , de todos os seu momentos, incluindo tanto as festas e rituais ,como as atividades produtivas propriamente de trabalho, como: caça ,pesca, roça, coleta de mel silvestre e trabalho ultimamente dos vaqueiros de caprinos. Essa “acompanhar” a vida da comunidade potyguara é parte intrínseca do processo de formação/educação.

Na realidade ,nossa escola indígena potyguara está se estruturando com modelo próprios de educação escolar.

1º porque queremos uma escola ligada a teoria e a pratica. Metodologia o modelo de ensinar os alunos são só professores que vão procurar. O professor ver como seus alunos aprendem melhor vai procurar adaptar o seu trabalho. Tem professor (a) que só está preocupado com o dinheiro, ele vem só escrever, e os alunos só copiam. E ai as provas só as coisas escritas. Isso sabemos que não deve estar voltado para a prática. O professor deve pedir ajuda da comunidade nas aulas estudo de cultura ,e trabalho na sala de aula de cerâmica, artesanato, jogo de cacete, vem alguém da comunidade que sabe mexer com isso e ensina. Ai o professor aprende junto com os alunos. Trazem pessoas para contar histórias mitos de seu povo. Então ai entra tudo língua, linguagem, linguajar, cultura, teoria e pratica, desta forma o aluno não perde a sua cultura. Temos que pensar como evitar o êxodo rural dos alunos indígenas.

Se as crianças ou jovens indígenas vão para a cidade elas perdem parte de sua cultura e tradição delas, podemos evitar tudo isso trabalhando e estimulando os jovens e as crianças na sua própria escola partindo de sua realidade.

Os livros de fora de certo modo também contribuem na escola indígena pois vai lhes servir como fonte de pesquisa e até por que precisamos saber como que funciona a sociedade majoritária mais os livros que o estudo oferece são livros fora da realidade do índio do mundo novo e também do Brasil acho. Como é que um professor procura se integrar como a comunidade vai ensinar somente com esses livros? Acha-se que também são necessários os materiais fabricados pela a própria

comunidade. Tem que adaptar os livros a realidade de cada lugar de cada povo. A QUANTIDADE E QUALIDADE. Os alunos só estudam para tirar 10 (dez) na prova, é muito fora da realidade indígena, precisamos nos preocupar com a qualidade, se ele está aprendendo mesmo. Se de modo especial a cultura de seu povo. A nota não diz tudo, as vezes quem tira 5 (cinco), não quer dizer que aprendeu menos do que aquele que tira 10 (dez). A escola que nós precisamos é onde o professor se preocupa com a qualidade, e não com a quantidade.

ESCOLA QUE TEMOS

A ESCOLA BILINGUE INTERCULTURAL DE ENSINO IN.F.M. POVO CACETEIRO

A escola bilingüe intercultural de E.IN.F.M. Povo Caceteiro fica localizada na Aldeia Mundo Novo a 18 Km da sede do município de Monsenhor-Tabosa, a escola conta com 4 sala de aula, 02 banheiros de alunos 01 (um) feminino e 01 (um) masculino 02 banheiros para professores um feminino e um masculino 01 (uma) biblioteca 01 (uma) sala de informática 01 (uma) diretoria 01 (uma) secretaria 01 (uma) área 01 (um) almoxarifado 01 (uma) cantina um espaço para a dança do toré um muro ao redor de toda a escola, a escola conta com 17 anexos totalizando o número de alunos chega 940, contamos também com computadores, televisões, geladeiras, água, frizes, aparelhos de DVD, fogões, birôs, carteiras, geladeiras...

As aldeias indígenas são parte integrante da escola. A comunidade tem 100% de relação dentro da escola, sabendo que a escola, só tem proveito se a comunidade em peso dar suas contribuições para que ela funcione normalmente, pois chamamos de escola de educação toda aprendizagem repassada pela a nossa comunidade.

A escola conta com uma equipe para dirigir escolhida pela a comunidade. A elaboração do pajé e cacique, é muito útil na vivência e a realidade real das atividades da escola.

DADOS COLETADOS

Formação dos professores, na sua maioria tem ensino superior, e outros concluíram o ensino médio.

Os professores se reúnem e planejam seus trabalhos, montaram junto o currículo por exemplo: tema geradores do currículo este ano foram: a natureza e dois sub temas: terra e linguística dentro destes temas montaram todos os materiais geográficos, matemática, história, português, linguística, estudos sociais, ciências naturais, o ambiente e noções de antropologia, biologia, cada professor trabalha baseado no grau de instrução de sua turma.

A professora chamou os alunos para entender o que é etnocentrismo e revitalização cultural:

sociedade indigena

sociedade capitalista

sociedade socialista

Criam novas questões a serem trabalhadas nos valores pessoais ,a cada dois meses todos os professores trabalham na educação escolar indigena, se encontram para organizar os materiais e avaliar o processo.

DADOS SOBRE OS ALUNOS

Os alunos da Escola Indigena potyguara são de 02 à 80 anos, há alunos que tem dificuldades para aprender.

DADOS SOBRE OUTROS PARTICIPANTES NAS DECISÕES DO SISTEMA DE ENSINO DA ESCOLA

O órgão de administração central é a SEDUC, não tem vinculado com a prefeitura. Todas as famílias desta comunidade são pobres, vivendo da agricultura e da aposentadoria .Há aqui associação indigena potyguara, e bodega comunitária.

GESTÃO

A escola tem a direção do núcleo gestores,e comunidades.

A ESCOLA QUE QUEREMOS

Na escola diferenciada da escola bilingue IN.F.M povo Caceteiro, queremos que seja levada em consideração a comprovação de espaço físico e instalação com características próprias as peculiaridades étnico-culturais de nosso povo, reconhecido como adequado pela própria comunidade indígena envolvida no processo escolar. Que a organização escolar seja própria, levando em conta nossas formas de estrutura social, nossas tradições, forma de produção de conhecimento e processo próprios de aprendizagem, tais como: as línguas dos respectivos povos e a língua portuguesa, nossas práticas sócio-culturais e as formas de edificação de escola que atendem os nossos interesses, da nossa comunidade, que nossas atividades de rituais e cerimônias, nossos métodos de ensino e aprendizagem e nossa organização familiar e social, seja respeitado e decidido por nós indígenas do Mundo Novo, mais que seja de acordo com a lei, queremos que os materiais pedagógicos sejam construídos de acordo com o nosso jeito de conduzi-los.

- A educação escolar indígena na nossa comunidade queremos que seja um processo de autonomia para o povo indígena de Monsenhor-Tabosa, a partir dos nossos projetos históricos desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, lingüísticas e culturais mantendo o nosso jeito de ser.
- Queremos fortalecimento de nossa memória histórica, e reafirmação de nossas identidades étnicas facilitando os saberes das sociedades indígenas e outras culturas como via de produção de novos conhecimentos.
- Escola deve ter sua autonomia, tanto no que se refere ao projeto político pedagógico e nossa forma de gestão, quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de nossa comunidade indígena na decisão relativas ao funcionamento da nossa escola.
- Queremos os nossos currículos baseados na nossa realidade visando nossa situação, tendo por base: as diretrizes curriculares nacionais, as características próprias de nossa escola, as particularidades sociolinguísticas de nossa escola, conteúdo curriculares propriamente indígenas.
- Queremos uma formação de professores e lideranças contínua e diferenciada tanto no que se refere ao magistério e superior e ainda cursos específicos em diversas áreas como: saúde, informática, arte, projeção, secretariado e outros. E também oficinas para professores na gestão escolar indígena, e que a própria comunidade juntamente com a SEDUC avalie a direção quando for necessário, que os gestores tenham cursos continuados, específicos para os gestores de nossa escola.
- Queremos que nossas crianças vão para a escola a partir de 02 (dois) anos de idade, que seja atendida com bons equipamentos específicos para essas crianças.

- Queremos uma escola que atenda o povo indígena a partir de 02 anos até os 80 anos, porque as pessoas mais velhas são um livro de memória da comunidade.
- Queremos uma escola do ensino infantil fundamental e médio para atender crianças jovens e adultos, para que todos tenham um senso crítico de sua realidade.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Uma das concepções básicas do trabalho do povo indígena em educação é o atendimento e a afirmação de que têm existido historicamente formas próprias de educação e de que a pedagogia indígena constitui um valor fundamental, que deve também orientar os trabalhos escolares e que por outro lado pode também trazer valiosas contribuições para superação de questões enfrentadas pela escola brasileira.

Entendemos a educação como todo conhecimento que uma comunidade ou povo possui e que é de domínio de todos, transmitidos de pais para filhos, é necessário para viver bem. Neste sentido, educação não é o mesmo que escola. É o processo do qual toda pessoa aprende a viver. Essa aprendizagem se dá na família, na comunidade e no povo.

Nesse processo, a educação escolar, ao surgir e se desenvolver enquanto um novo espaço e tempo educativo necessariamente deve basear-se nos princípios de aprendizagem dos povos indígenas, conforme garante a constituição do Brasil, para então acrescentar outros conhecimentos necessários para a vida atual.

Uma segunda concepção é que a escola não é único lugar de aprendizagem.

Vejamos: A família e a comunidade ou povo são os responsáveis pela educação dos filhos, é na família que se aprende a viver bem: ser um bom agricultor, caçador, pescador, um bom marido, um bom esposo, um bom filho, um membro solitário e hospitaleiro da comunidade. Aprende-se a fazer roçado, plantar, fazer farinha, artesanato em geral, bem como cuidar da saúde, benzer, curar doentes, conhecer plantas medicinais, aprende-se a fazer e entre outros. Assim são professores e alunos ao mesmo tempo”. Então tudo isso é educação.

JUSTIFICATIVAS DOS CONTEUDOS

No mapa imaginário da área, criada pelos alunos da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, estão contidas as disciplinas como:

Geografia: roçado, caminhos, cacimbões e motanhas.

História: Lugares sagrados histórias dos mais velhos, migrações

Ciências: Medicina de tradições trabalho com barro, experiências, reza do pajé, credo potyguara...

Matemática: Contagem dos animais, das casas, das pessoas, dos roçados, os tipos de abelhas, a

comparação entre objetos.

Os temas transversais: educação ambiental,saude,terra,biodiversidade,autosustentação.

I. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA SERRA DAS MATAS

1. Nome do povo : potyguara, gavião,tabajara, e tubiba tapuias.
2. Língua provavelmente tupy
3. localização :serra das matas

TERRA INDIGENA MUNDO NOVO /VIRAÇÃO

A area da terra donde o povo tradicionalmente ocupava antes da invasão do território foi da serra das matas (Monsenhor-Tabosa)até a serra da ibiapaba (faixa da serra grande, São Benedito,Ibiapina etc.) que foi tomado pelos invasores no decorrer dos anos de 1.500.Hoje judicialmente e guardando a delimitação da T-I Viração Localizada em dois municípios de Monsenhor-Tabosa e Tamboril.

TRABALHO

A Unidade produtiva ainda prevalece à família nuclear extensa. No periodo das plantações dezembro até as limpas de abril as famílias extenças trabalham em multirões,vai o adjunto a cada roçado até terminar de todos.Há também outras formas de colaboração e cooperação no trabalho com a troca de serviços isso independente das famílias nucleares e extenças. A comunidade faz Multirão para fazer cercas , estradas ,pegar os produtos da bodega comunitária.

Há trabalho e tarefas exclusivamente feminina aqui na comunidade como por exemplo: lavar roupa ,fiar algodão,remendar,costurar,arrumar a casa,pegar agua no cacimbão.Há também tantos exclusivamente só masculina como : brocar, limpar capoeira ,fazer coivara,fazer cerca, fazer estrada ,caçar,pescar,construir casas,etc.

ATIVIDADES ECONOMICAS

As atividades mais voltadas para a subsistencia é a agricultura, caça ,peca, coleta de frutos silvestres e alguns artesanatos, como : tecer fio de algodão,gergelin ,gerimum,cabaça, melancia ,pepino, algodão e mandioca.Os produtos de coleta que ainda há na area são: mel de abelha, lenha,imburana, goiabinha, cambuin são colhidos na época de abril a junho. A caça tem pouca quantidade sendo mais rabudo, préa,mocó,nambu, rolinha,tatu,tejo,gavião e criação de animais, há na area que são: gado, bode, jumento,cavalo, galinha,porco,capote,etc. Há dois cercado no terreno um cercado para a plantação e outros para a criação de animais.

COMERCIALIZAÇÃO

Os indígenas vendem o produto de seu próprio trabalho como agrícolas, milho, feijão, mamona, algodão, jerimum, pepino, girassol, mostrada, gergelim, cabaça tudo. Esses últimos são só para o consumo da comunidade. Não é comercializada. Os animais como bode, galinha, porco e gado em pouca quantidade são comercializados bem como consumo na própria comunidade vou descrever um produto agrícola que também serve para comercializar além do consumo do dia-a-dia pela comunidade, o milho para chegar até o produto (milho) pronto os homens brocam o roçado no mês de setembro e outubro, é queimado no mês de dezembro (se for inverno) se juntam homens e mulheres e crianças para a tarefa da plantação. Depois de plantado vai-se limpar o roçado e o milho vai crescendo, depois do milho seco vai-se quebrar, debulhar e carregar do roçado para casa. Chegando em casa chega o atravessador que compra. Para se ter uma ideia, hoje 26/05/2000 um alqueiro de milho (160 litros) está sendo vendido a R\$ 50,00 (cinquenta reais) o equivalente a 3 quilos de carne de bode que custa R\$ 5,00 cada quilo. É muito desigual o produto que plantamos com o produto dos comerciantes.

A prioridade ainda da comunidade é comer, só vende quando necessita mesmo. Principalmente milho e feijão. Esses 2 (dois) produtos são de fundamental importância para a nutrição dos potiguaras e também de seus animais. As famílias não chegam a passar fome se não há bom inverno é claro que não temos uma alimentação adequada pelo fato de vivermos só da lavoura e criação de pequeno rebanho de bode, galinha, porco, como já foi mencionado.

CONSUMO

Temos depósito (camburão) para guardar feijão e milho, tanto para nossa alimentação consumida diariamente pela comunidade, tipos de alimento: feijão, farinha, arroz, cuscuz de milho (milho assado na época de inverno) pipoca, xerem de milho, bolo de milho, ovos de galinha, carne de galinha, carne de porco, carne de bode, jerimum e melancia.

Todos esses produtos da comunidade. Há também os produtos industrializados consumidos pela comunidade como: arroz, macarrão, doce, bolacha, refrigerante, farinha, bombons, alho, pimenta do reino, cebola, óleo diesel, sabonete, shapoo, creme dental, chinelo, roupas, perfume etc.

DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO

As práticas religiosas vividas pela aldeia indígenas são: Orações do pajé, os bezendores, oração para pedir chuva, oração para afastar as pestes do lugar, as crenças e experiências de chuva. Tudo isso dentro de uma cosmovisão do povo. É também as práticas religiosas deixadas pela igreja católica como: as novenas de Nossa Senhora, todo mês de maio e a ladainha até hoje realizada em LATIM. As novenas de São José no mês de março (9 de novembro)

a semana santa, 1º de janeiro noite de natal, tudo isso é tempo forte da igreja. As novenas começaram em 1898 e até hoje ela é festejada nessa localidade.

FAMILIA E CASAMENTO

Passou muito tempo, os casamentos nas aldeias indígenas, só aconteciam dentro do grupo. Casava filhos de irmãos (primo com primo) para não misturar com as outras etnias. O tempo foi passando de 1970 para cá acontece casamentos com pessoas que não são nossos parentes. Essa pessoa quando vem morar aqui gasta muito tempo para se adaptar. Com o tempo adaptações de ambas as partes.

SAÚDE

No que diz respeito a saúde de nosso povo, ela depende de vários fatores como: genético, biológico, social e cultural, dentro de um contexto local, regional e estadual, federal e até intercultural.

Para se ter boa saúde é preciso ter vontade política local, municipal, estadual, federal coisas que não temos. A saúde é irmã da alimentação. Para ter um povo saudável é preciso ter alimentação, é preciso ter terra para trabalhar, emprego com salário justo, saneamento básico, boa educação, terra aradada entre outras.

Com isso quero dizer que os povos indígenas geograficamente está dentro do município de Monsenho-Tabosa, que fica no Ceará, que fica no Brasil. Se o Brasil está doente, todo o seu povo está sofrendo as consequências. A saúde anda mal.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

QUEM E QUANDO?

O projeto será avaliado pelos professores juntamente com a comunidade, mas nós que todos estão contribuindo com a forma, ação integral de aluno, professor e comunidade. Isso só fortalece a identidade e cultura do povo. Sendo sujeito de sua própria história e donos de seus saberes.

Quando será avaliado? No final de cada ano, para saber sobre os avanços as dificuldades e então fazer uma proposta de mudança.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Como é?

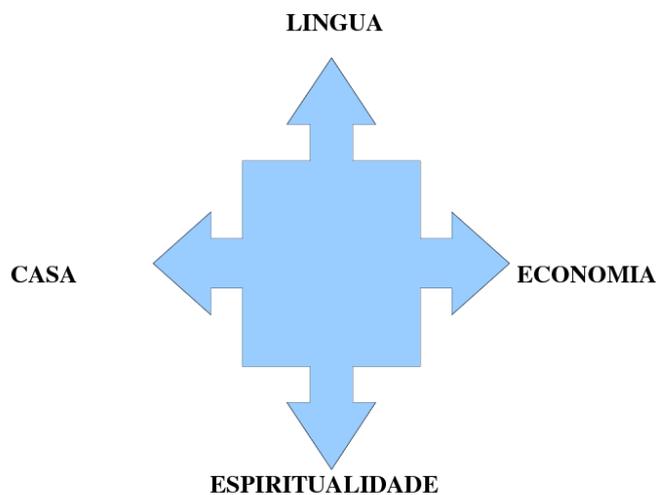
Quando acontece?

Atraves de que?

COMO? A nossa escola deve avaliar nosso jeito de viver, nossos costumes,crenças,tradição,nosso jeito de educar nossos filhos de acordo com o nosso jeito de trabalhar e com nossa organização.Temos que convocar a comunidade para juntos avaliar o sistemade aprendizagem a partir de cada grau de instrução dos alunos levando em conta os saberes que os alunos já trazem de sua família da comunidade.

QUANDO ACONTECE? Nós temos nossa palavra ,temos algo a dizer! A avaliação da aprendizagem acontece atraves de um dialogo por inteiro,não de uma pposição de vencidos, mais um dialogo, enquanto horizonte,presupõe que o povo potyguara esteja fortalecido e seguro.E de acontece a avaliação de aprendizagem.

Há tres grandes fatores da educação que se pode ver no interior da nossa aldeia : os pais ,mães, o pajé e a equipe pensante (7 membros da comunidade).De modo esquematizado,a comunidade educativa indigenas pode ser assim representada:



O fator principal é a língua ,enquanto produção de conhecimentos,simbolos comportamentos,cultura.

A língua tem alcance e os limites dos próprios povos,e sua importância e força está no fato de ser falada,ter voz,ter vida. Em os povos indigenas a expressão que se traduz por educação tem um significado.

OBSERVAÇÕES

1. Dias letivos 200 dias
2. Carga horaria anual minima 800 horas
3. Modulo semanal 10 semanas
4. Língua estrangeira moderna e disciplina obrigatória a partir da 5º serie e deverá figurar na parte diversificada.
5. Arte será oferecida em todos os niveis da educação básica.
6. Formação da vida cidadã-temas transversais : saúde sexualidade,vida familiar e social,meio ambiente,trabalho ciencia e tecnologia ,cultura ,linguagem serão inseridos nos conteúdos programaticos especificos das areas de conhecimentos, não constituídos disciplinas especificas.

Planejamento escolar 2011

Tema: Terra

Sub Tema: Espiritualidade

Objetivo:

Pensar como um tema gerador, terra e espiritualidade indigena podem contribuir para assegurar o futuro das aldeia como povo: potyguara, Gavião ,Tubiba Tapuia e Tabajara com identidade própria apartir da diversidade cultural e social e preparando-o para que possa agir na sociedade de forma critica e autônoma.

METODOLOGIA:

Preocupação em contextualização o valor da terra e espiritualidade indigena atraves de pesquisa,palestras,seminário trabalho em grupo e individual.

AVALIAÇÃO:

- Será no processo continuo,sistemático dentro de cada aldeia.
- Em dois em dois meses haverá um momento de professores e lideranças para avaliar.
- Seminário com todas as aldeia juntos para avaliar e planejar o próximo ano.

PRÉ-INFANTIL

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AVALIAÇÃO
<p>Aprimorar um processo de formação em serviço contínuo e sistemático a partir da diversidade sociocultural dos povos indígenas, aprimorando o conhecimento local das aldeias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português oral ▪ Arte ▪ Matemática ▪ Ciência ▪ História 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música indígena ▪ Dança indígena ▪ História oral ▪ Diálogo Oral ▪ Plantas medicinais ▪ Pintura ▪ Desenhos ▪ Coordenação Motora ▪ Letras ▪ Números 	<p>No final de 2015 os alunos indígenas do pré deverão estar com suas práticas culturais religiosas restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito música indígena, plantas medicinais, história de mito ler e escrever.</p>	<p>Avaliação contínua sistemática</p>

SÉRIE: 2º ANO

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AVALIAÇÃO
<p>• Aprimorar um processo de formação em serviço contínuo e sistemático a partir da diversidade sociocultural dos povos indígenas aprimorando o conhecimento local</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Português oral e escrito • Artes • Crenças • Cultura • Matemática • Sociolinguístico • Geografia • História. • Educação ambiental • ciências 	<ul style="list-style-type: none"> • Música indígena • Dança indígena • História da comunidade • História de mitos • Higiene corporal ambiental • Desenho • Pintura • Numeros • Espaços e formas • Operação e adição e subtração 	<p>No final de 2015 os alunos indígenas do pré ao 4º ano deverão estar com suas práticas culturais e religiosas restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito música indígena, plantas medicinais, história de mitos ler escrever.</p>	<p>• Avaliação será feita bimestral meses das seguintes formas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Oral 2. Desenho 3. Música 4. escrita

SERIE : 3º ANO

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos professores comunidades num processo contínuo e sistemático a partir da diversidade sócio cultural e religiosa dos povos indígenas 	<ul style="list-style-type: none"> - Portuguesa indígena - Etnomatemática - Geografia - Cultura - Arte - Leis Locais - História. - Sócio Linguístico - Educação Ambiental - Religião 	<ul style="list-style-type: none"> - Silabas e frases - Textos - Leituras - Pronomes pessoais - Atividade de redação - Noções de valores na matemática - Espaço Local (geografia da área indígena) - Música indígena - História de mitos - Direitos e deveres indígenas 	<p>No final de 2015 ao alunos indígenas do 2º ano deverão estar com suas práticas culturais, sociais, religiosas restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito da música indígena, plantas medicinais história de mitos, ler, escrever e contar.</p>	<p>Avaliação será feita bimestral das seguintes formas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Através de pesquisa 2. Trabalho em equipe 3. Leitura individual 4. Trabalho individual

SERIE: 5º ANO

AVALIAÇÃO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos professores e comunidade, num processo contínuo e sistemático a partir da diversidade sociocultural e religiosa dos povos indígenas da serra das matas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português indígena ▪ Etnomatemática ▪ Geografia ▪ Cultura ▪ Artes ▪ Ciências ▪ Leis Local ▪ História. ▪ Sociolinguístico ▪ Educação Ambiental ▪ Religião ▪ Os três poderes municipais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Substantivos e adjetivos ▪ Gramática ▪ Leitura ▪ Pronomes pessoais ▪ Atividade de redação ▪ Noções de valores na matemática ▪ Espaço local (geografia da área indígena e regional) ▪ Música, dança indígena ▪ história de mitos ▪ Direitos e deveres potiguara ▪ Conjunção dos verbos 	<p>No final de 2015 os alunos indígenas do 5º ano deverão estar com suas práticas culturais, sociais, religiosas estabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito de:</p> <p>musica indígena, plantas medicinais, cantar, ler, escrever, contar, conjugar verbos na 1ª, 2ª e 3ª do indicativo, leis locais e municipais.</p>	<p>Avaliação será feita bimestral das seguintes formas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Através de pesquisa 2. Trabalho em equipe 3. Leitura individual 4. Trabalho individual

SERIE: 6º AO 9º ANO

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AVALIAÇÃO
Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos professores e comunidade,num processo continuo e sistematico a partir da diversidade socil cultural,politico e religiosa preparando o para que possa agir na sociedade de forma critica e autônoma.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Historia dos povos ▪ Etnoma-temática ▪ Geografia ▪ Cultura ▪ Arte e sociologia ▪ Ciências ▪ Legislação ▪ Sociolinguístico ▪ Educação ambiental ▪ Religião 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociedade indigena ▪ Sociedade brasileira ▪ conjuntura ▪ Língua espanhola ▪ Língua Tupi guarani ▪ Redação ▪ Noções de valores na matematica ▪ Geografia brasileira ▪ Legislação indigena ▪ LDB ▪ Constituição brasileira ▪ Identidade ▪ História da conquista e evangelizaã o na america latina. 	No final de 2015 os alunos indigenas do 5º ao 9º ano deverão está com suas praticas culturais,sociais religiosas restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito de: língua tupi guarani -língua espanhola, -redação legislação brasileira, -geografia brasileira sociedade brasileira; povos e línguas indigenas brasileira -matematica indigena -plantas medicinais -musicas indigenas -tecelagem de algodão -religião indigena	Avaliação será bimestral das seguintes formas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Atraves de pesquisa 2. Trabalho em equipe 3. Trabalho individual 4. Auto avaliação

1º ANO DO ENSINO MÉDIO

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AVALIAÇÃO
<p>Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos 1º ano do ensino médio,num processo continuo e sistemático a partir da educação bilíngue intercultural na recuperação da identidade dos povos indígenas da serra das matas.</p> <p>Compreender a lógica presente na escola indígena por eles praticas.</p> <p>Identificar as principais mudanças na educação bilíngue intrcultural dos povos indígenas da serra das matas.</p>	<p>Legislação indígena</p> <p>Língua portuguesa</p> <p>Artes</p> <p>Matemática</p> <p>Química</p> <p>Física</p> <p>Biologia</p> <p>Geografia</p> <p>História.</p> <p>Antropologia</p> <p>Sociologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo e mente - Língua portuguesa - língua tupi guarani. - Redação - Noções de valores na matemática - Geografia mundial brasileira - Química - Física - Biologia - História da conquista e evangelização historia antiga - Cultura e identidad e epistemologia e sabedoria - Conjuntura e sociedade 	<p>No final de 2015 os alunos indígenas da serra das matas do 1º ano ensino médio deverão está com suas praticas culturais,sociais ,linguistica e religiosa restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito de: língua tupi guarani,redação boa leitura e bom entendimento de textos de sociologia brasileiras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Musicas indígenas - Religião indígena com suas praticas e rituais - Mais clareza sobre a biodiversidade 	<p>Avaliação será feita bimestral da seguinte maneira:</p> <p>1.Através de pesquisa</p> <p>2.Trabalho em pesquisa</p> <p>3.Trabalho individual</p> <p>4.Auto avaliação</p>

2º ANO DO ENSINO MÉDIO

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AValiação
<p>Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos, professores e comunidades num processo contínuo e sistemático a partir da diversidade sócio-cultural, político linguístico e religioso preparando o para que possa agir na sociedade de forma crítica e autônoma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legislação indígena - Língua tupy - Língua espanhola - Arte - Matemática - Química - Física - Biologia - Geografia econômica e climática - Biodiversidade - História dos povos indígenas da América latina e seus movimentos - As várias culturas e identidade, tempo e lugar 	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabalho corpo e mente ● Gramática e redação ● Produção de textos ● Noções de valores na matemática ● Geografia econômica e climática ● Biodiversidade ● História dos povos indígenas na América latina e seus movimentos ● As várias culturas e identidade, tempo e lugar 	<ul style="list-style-type: none"> ● No final do ano 2015 os alunos indígenas da serra das matas do ensino médio deverão estar com suas práticas culturais, sociais religiosas, restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento na língua tupi, espanhola, leituras claras com boa interpretação de textos bom entendimento de como funciona a sociedade brasileira e que interfira nos discursos dentro e fora da sociedade indígena 	<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação será bimestral da seguinte forma: 1- Através de pesquisa 2- Trabalho em equipes 3- Trabalho individual 4- Auto avaliação

3º ANO ENSINO MÉDIO

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AVALIAÇÃO
<p>• Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos professores e comunidade preparo para o exercito da cidadania e sua qualificação para o trabalho idealizado num processo continuo e sistemático a partir da diversidade sócil cultural e religiosa dos povos indigenas da serra das matas.</p>	<p>Legislação língua portuguesa língua tupy Artes Matematica Quimica Fisica Biologia Geografia Historia Antropologia Sociologia</p>	<p>-Conhecimento da lei brasileira -Produção de textos _pesquisa na língua tupy,gramatica,no me e pronomes em espanhol _Noções de valores na matematica _Geografia e politica _ Dados biograficos e da memoria coletiva aos velhos.</p>	<p>• No final de 2015 os alunos indigenas da serra das matas do ensino médio deverão está com suas praticas culturais sociais linguísticas e religiosas restabelecidas no cotidiano bem como deverão ter acumulado uma carga de conhecimento a respeito da disciplina citadas.</p>	<p>Avaliação será bimestral da seguinte maneira:</p> <p>1- Contemplando os aspectos participativos,cog nitivos e afetivos.</p> <p>2- Atendendo os trabalhos e experiencias grupais ou individuais.</p> <p>3- Auto avaliação</p> <p>4- Avaliação escrita,resultado o todo,uma média final para o periodo.Observa,p ois os aspecto qualidade quantitativos e qualitativos com notas...</p>

PLANILHA 1

Planejamento de Eja (Educação de Jovens e Adulto) do 2º ao 5º ano

Disciplinas	Organização Curricular
▪ Português	▪ Linguagens e códigos
▪ Etnomatemática	▪ Língua Portuguesa 200 hs
▪ História	▪ Arte 80 hs
▪ Geografia	▪ Sociologia 80 hs
▪ Antropologia	
▪ Arte	Ciencia da natureza matematica
▪ Sociologia	▪ Etnomatemática-200hs
	Cultura da Sociedade
	História 80 hs
	Geografia 40 hs
	Antropologia 40 hs
	Total 800h/a

Planejamento do Eja (Educação de Jovens e adultos) do 6º ao 9º Ano

Disciplinas	Organização Curricular
▪ Portugues	Linguagens e codigos ▪ língua portuguesa-200 hs
▪ Matematica	▪ Tupy-40 hs
▪ História	▪ Arte-40 hs
▪ ciência	Ciencia da Natureza e Matematica
▪ legislação	▪ Matematica -200 hs
▪ Arte	▪ Ciências -80 hs
▪ Tupy	Cultura e sociedade
▪ Sociologia	▪ Historia-80 hs
▪ Geografia	▪ Geografia-80 hs
	▪ Antropologia
	Total 800hs/a

SÉRIE : 2º AO 5º ANO

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AVALIAÇÃO
Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos professores e comunidade no processo contínuo e sistemático a partir da diversidade socio-cultural e político e espiritual dos povos indígenas da serra das matas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Etnomatemática ▪ Geografia ▪ História ▪ Antropologia ▪ Artes ▪ Sociologia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronomes pessoais ▪ Atividade de redação ▪ Noções de valores na etnomatemática ▪ Espaço local geográfico da área indígena ▪ Música, dança, medicina tradicional, pintura corporais ▪ História de mitos, identidade cultura símbolos: ▪ Movimento indígenas e outros movimentos 	No final de 2011 os alunos indígenas deverá está com suas práticas culturais sociais políticas e espirituais restabelecendo no cotidiano bem como deverão ser acumulado uma carga de conhecimento a respeito das disciplinas a cima mencionadas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação de professor. ▪ Textos e provas ▪ Questinamento e situações problemas ▪ Atividades de linguagem oral e escrita. ▪ Projetos e seminários

Série: 6º ao 9º Ano

OBJETIVO	DISCIPLINA	CONTEUDO	METAS	AVALIAÇÃO
Proporcionar um ensino que contribua com a formação integral dos alunos professores no processo contínuo e sistemático a partir da diversidade sócio-cultural político e espiritual dos povos indígenas da serra das matas	<ul style="list-style-type: none"> • Português • Matemática • Geografia • História • Antropologia • Arte • sociologia • Tupy 	_Produção de textos _Procedimentos de _leitura _Níveis de compreensão _Tipo de leitura _Propósito comunicativo, verbal e nominal _Numeros reais e potência _Calculos operações porcentagens 1. Ler texto em tupi 2. Tradução em português 3. Escrever a leitura no quadro localização de lugares e orientação concepções sobre o formato da terra movimento da terra elementos de uma primeiras civilizações idade médio socialismo introdução da historia indígenas no Brasil . _Estudo da sociedade _identidade _Leis indígenas e outros.	No final de 2011 os alunos indígenas deverá está com suas praticas políticas e espirituais restabelecidas do cotidiano bem como deverão ser acumulado uma carga de conhecimento a respeito das disciplinas acima mencionadas.	_ Observação de professor _Testes _Questinament o e situações problemas atividades de linguagem oral e escrita.

PLANILHA 2

**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

CALENDÁRIO ESCOLAR-ANO LETIVO -2011

13º CREDE**JANEIRO**

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

03 a 14/01/2011-Recesso Escolar
17 e 18/01/2011-Jornada Pedagógica-CREDE
19 a 21/01/2011-Jornada Pedagógica-
ESCOLA
24/01/2011-Planejamento (anexo)

FEVEREIRO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28					

DIAS LETIVOS =06

05-Planejamento Mensal (por anexo)

MARÇO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

DIAS LETIVOS=17

05-Planejamento Mensal (por anexo)
7 e 8-Feriado carnaval
9-Feriado Quarta-Feira de Cinzas

DIAS LETIVOS=20**ABRIL**

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

02-Planejamento Mensal (por anexo)
21-Feriado Tiradentes
22-Paixão de Cristo (Semana Santa)
18 e 19-Comemoração a Semana do Índio

DIAS LETIVOS =19

35

MAIO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

07-Planejamento Mensal (Na Escola Mãe)
14-Sábado Letivo-Dia das Mães

DIAS LETIVOS =23**JUNHO**

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

04-Planejamento Mensal (Por anexo)
23-Feriado Corpus Christi

DIAS LETIVOS=20**TOTAL DE DIAS LETIVOS DO 1º SEMESTRE =108**

JULHO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

13/07/2011 Encerramento do 1º semestre
14 a 30/07/2011 Férias Escolares

AGOSTO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

06-Planejamento Mensal (Escola Mãe)
13-Sabado Letivo

DIAS LETIVOS =24

SETEMBRO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

03-Planejamento Mensal (Por Anexo)
07-Feriado Idependencia do Brasil

DIAS LETIVOS=21

OUTUBRO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

01-Planejamento Mensal (por Anexo)
12-Feriado Padroeira do Brasil
28-Feriado-Funcionário Público (CEARÁ)

DIAS LETIVOS=19

NOVEMBRO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

05-Planejamento (Mensal na Escola Mãe)
 13-Encerramento do ano letivo
 14 a 30/12-PRALET I (Aulas e Avaliações)
 17 e 18/01/2012-PRALET II (Avaliações)

DIAS LETIVOS =09**DEZEMBRO**

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

03-Planejamento Mensal (Na Escola Mãe)
 13-Encerramento do ano letivo
 14 a 30/12-PRALET I (Aulas e Avaliações)
 17 e 18/01/2012-PRALET II (Avaliações)

DIAS LETIVOS =09**TOTAL DE DIAS LETIVOS DO 2º BIMESTRE =93****TOTAL DE DIAS LETIVOS DO ANO 2011:200****PERIODOS LETIVOS:**1º DE 07/02 À 08/04/2011;

2º 11/04 À 30/06/2011;

3º DE 01/08 À 07/10/2011

4º DE 10/10 À 13/12/2011.

A cada 2 meses reunião de pais por Aldeia ,fica a criterio o dia e horário.

**ANEXO C – FOTOS DURANTE UMA DAS ETAPAS DO CURSO
TUPI/NHEENGATU MODERNO (UFC) REALIZADO NA COMUNIDADE
INDÍGENA MUNDO NOVO EM JULHO DE 2019**



