

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL
MESTRADO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Heveline Damasceno de Freitas

**Limites e possibilidades para uma carreira do professor indígena na rede estadual do
Ceará**

Fortaleza

2022

Heveline Damasceno de Freitas

**Limites e possibilidades para uma carreira do professor indígena na rede estadual do
Ceará**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rogéria Campos de Almeida Dutra

Fortaleza

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Damasceno de Freitas, Heveline.

Limites e possibilidades para uma carreira do professor indígena na rede estadual do Ceará / Heveline Damasceno de Freitas. -- 2022. 192 f.

Orientador: Rogéria Campos de Almeida Dutra

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2022.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Carreira Docente. 3. Professor Indígena. I. Campos de Almeida Dutra, Rogéria, orient. II. Título.

Heveline Damasceno De Freitas

Limites e possibilidades para uma carreira do professor indígena na rede estadual do Ceará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 12 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Doutora em Antropologia Social (UFRJ). Rogéria Campos de Almeida Dutra - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Doutora em Políticas Públicas (UERJ). Rogéria da Silva Martins

Universidade Federal de Juiz de Fora

Doutora em Educação (USP). Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Universidade Federal de Juiz de Fora

Doutor em Educação Física Universidade Gama Filho. Antonio Jorge Gonçalves Soares

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Juiz de Fora, 21/07/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, Usuário Externo**, em 15/08/2022, às 14:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogéria da Silva Martins, Professor(a)**, em 16/08/2022, às 13:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Jorge Gonçalves Soares, Usuário Externo**, em 18/08/2022, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogeria Campos de Almeida Dutra, Professor(a)**, em 20/08/2022, às 19:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0878645** e o código CRC **05F490F7**.

Dedico este trabalho a minha família que tem me inspirado por todo o caminho na Educação. A meu falecido pai, por seu amor aos livros. A meus falecidos irmãos, Helisduardo, por sua fé inabalável, e Heliscristine, por seu amor ao ensino. À minha mãe, ao meu marido Douglas, aos meus demais irmãos, por todo o apoio e afeto neste percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de integrar uma turma exclusiva de Mestrado Profissional à gestão superior da Secretaria da Educação.

Agradeço a conclusão desta etapa também aos meus colegas do Curso de Mestrado em Avaliação da Gestão Pública, em especial Celly Furtado e Daniel Rocha por todas as palavras de estímulo.

Agradeço a orientação da Profa. Rogéria Dutra que possibilitou a defesa deste trabalho, bem como a todos os professores do PPGP por seus ensinamentos.

Agradeço também a paciência e zelo da equipe do CAEd/UFJF que atuou no auxílio à elaboração deste trabalho, em especial à minha ASA Amélia Gabriela Thamer.

Agradeço aos colegas de trabalho com que atuei na Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional, Bernadete Feitosa, Adriana Madja e Nohemy Ibanez, por terem compartilhado comigo um pouco do seu conhecimento sobre os povos indígenas cearenses.

Agradeço também aos meus colegas de trabalho na Gestão de Pessoas, em especial, à coordenadora Marta Emília e aos colegas João Paulo e André que contribuíram diretamente na pesquisa.

Agradeço ao apoio incondicional dos meus familiares durante todo o período do curso de Mestrado, em especial de minha mãe Maria, e meu marido Douglas Azevedo, sem os quais eu não poderia ter alcançado o mesmo resultado.

Agradeço ainda às minhas estimadas amigas de longa data, Aline Mota, Isabel Farias, Lina Yara e Priscila Neves cujo auxílio, em diferentes momentos de minha trajetória acadêmica e pessoal, permitiu-me obter este título.

E agradeço, sobretudo, a Deus por me proporcionar o apoio de tão bons profissionais, colegas, amigos e familiares, cuja contribuição foi determinante para que eu pudesse superar as dificuldades e perdas vividas durante esse período, e poder usufruir desta conquista.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida durante o Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), discute o processo de estruturação da carreira dos professores indígenas da Rede Estadual de Ensino do Ceará, com o intuito de contribuir para a política de Educação Escolar Indígena. Na última década, os Planos de Educação Nacional e Estadual (CE) têm previsto metas para fomentar a valorização da carreira docente, a partir do tripé: formação inicial e continuada; piso salarial e carreira, estipulando estratégias específicas voltadas ao grupo dos professores indígenas, a exemplo da Meta 21, que trata sobre a criação do cargo de professor indígena. Entretanto, os professores indígenas cearenses atuam todos em vínculos precários. Esse cenário nos levou a definir a questão norteadora da pesquisa: “Quais os limites e as possibilidades para uma carreira do professor indígena no Ceará?”, sendo o objetivo geral da pesquisa investigar os desafios e possibilidades para a estruturação dessa, em atendimento aos Planos Nacional e Estadual de Educação. Para tal, partimos de três objetivos específicos: (1) descrever o contexto da educação escolar indígena no Brasil e no Ceará, espaço de atuação do professor indígena, considerando a legislação pertinente; (2) analisar os desafios e possibilidades para estruturação de uma carreira para esses profissionais na Rede Estadual do Ceará, considerando experiências realizadas em outros dois estados brasileiros: Bahia e Santa Catarina; (3) propor plano de intervenção com a finalidade de contribuir para o fortalecimento da carreira do professor indígena e sua valorização dentro da Rede Estadual. Atendendo a esse intuito, realizamos a análise sistemática e qualitativa dos documentos disponibilizados pelas Secretarias da Educação e entrevista com gestores envolvidos na política, demonstrando que a precarização dos vínculos dos professores indígenas promoveu uma evidente distância em termos de remuneração e de aperfeiçoamento e valorização desses profissionais em relação aos outros professores da rede, bem como, contribuiu para certa invisibilidade desse grupo nas ações promovidas pela Seduc, em que sua participação é condicionada à mobilização política. Em contrapartida, o ingresso do professor indígena na carreira docente possibilita rever a dinâmica dessa relação entre o Estado e a escola indígena. Diante dessas conclusões, nosso Plano de Ação propõe ações em prol do ingresso e desenvolvimento da carreira docente indígena, estabelecendo estratégias para sua efetiva inclusão na Rede Estadual do Ceará.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena. Professor Indígena. Carreira Docente.

ABSTRACT

This dissertation, developed during the Professional Graduate Program (PPGP) in Management and Evaluation of Public Education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF), discusses the process of structuring the career of indigenous teachers in the state network of education in Ceará, with the aim of contributing to the Indigenous School Education policy. In the last decade, the National and State Education Plans (CE) have foreseen goals to promote the valorization of the teaching career, based on the tripod: training and continuing; classroom floor, stipulating specific strategies on the creation of a group of teachers of Meta 1, which establish specific strategies on the creation of a group of teachers of Meta However, indigenous teachers from Ceará all work in precarious ties. This scenario led us to define the guiding question of the research: "What are the northern limits and possibilities for an indigenous teacher's career in Ceará?", with the general objective of investigating the challenges and possibilities for the structuring of this research, in compliance with the National and State Education Plans. To this end, we start from three specific objectives: (1) to describe the context of indigenous school education in Brazil and Ceará, a space for the indigenous teacher to act, considering the relevant legislation; (2) to analyze the challenges and possibilities for structuring a career for these professionals in the state network of Ceará, considering experiences carried out in Brazilian states: Bahia and Santa Catarina; 3) propose an intervention plan with the purpose of contributing to the strengthening of the indigenous teacher's career and its valorization within the state network. With this in mind, we carried out a systematic and qualitative analysis of the documents made available by the Education Departments and interviewed managers involved in the policy, demonstrating that the precariousness of indigenous teachers' ties promoted an evident distance in terms of remuneration and the improvement and valorization of these professionals. In relation to the other teachers in the network, as well as contributing to a certain invisibility of this group in the actions promoted by Seduc, in which their participation is conditioned to political mobilization. On the other hand, the entry of the indigenous teacher into the teaching career makes it possible to review the dynamics of this relationship between the State and the indigenous school. In view of these conclusions, our Action Plan proposes actions for the entry and development of indigenous teaching careers, establishing strategies for their effective inclusion in the state network of Ceará.

Keywords: Indigenous School Education. Indigenous Teacher. Teaching career.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensionamento da população indígena no Brasil - 2017	28
Figura 2 - Pirâmide Etária dos Povos Indígenas assistidos pelo SasiSus, 2017	29
Figura 3 - Mapa das Terras/Territórios Indígenas - Brasil - 2017	31
Figura 4 - Povos Indígenas do Ceará	36
Figura 5 - Proporção de jovens urbanos de 20 a 29 anos com 13 anos de estudo ou mais, segundo condição étnica e sexo, censos de 2005 a 2011	40
Figura 6 - Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados	51
Figura 7 - Matrícula da Escola Indígena por dependência administrativa - Ceará/2018	62
Figura 8 - Estrutura Organizacional da Seduc-CE	64
Figura 9 - Estrutura da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional - 2022	65
Figura 10 - Quantitativo de cargos em comissão das escolas indígenas por nível - 2019	66
Figura 11 - Escolas Indígenas por etnia e município - Rede Estadual 2022	68
Figura 12 - Valores do Piso Nacional do Magistério - 2009 a 2018	79
Figura 13 - Mapa das escolas indígenas de Santa Catarina por etnia - Ano base 2015	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Matrícula das escolas indígenas da rede estadual do Ceará - 2022.....	69
Quadro 2	- Principais Ações e Programas da Educação Escolar Indígena - Rede Estadual do Ceará– 2011 a 2022	71
Quadro 3	- Marcos legais da profissionalização do magistério no Brasil - 1988 a 2016	76
Quadro 4	- Marcos legais da profissionalização do magistério no Ceará - 1988 a 2022	77
Quadro 5	- Número de professores indígenas da rede estadual por nível de formação - 2019	87
Quadro 6	- Número de Professores atuantes em escolas indígenas da rede estadual do Ceará (2022).....	88
Quadro 7	- Eixos de análise da pesquisa e seus respectivos referenciais teóricos	92
Quadro 8	- Fontes de Pesquisa	109
Quadro 9	- Instrumentos de pesquisa	110
Quadro 10	- Matrícula estadual por escola indígena e crede - Santa Catarina - Ano base 2022	115
Quadro 11	- Principais Ações e Programas da Educação Escolar Indígena - Santa Catarina - Ano Base 2018.....	117
Quadro 12	- Lista de leis e normativas sobre os direitos dos professores indígenas em Santa Catarina - 2022.....	119
Quadro 13	- Análise do Plano de Carreiras - Santa Catarina	121
Quadro 14	- Critérios e Etapas do Concurso Público - Santa Catarina	122
Quadro 15	- Principais Ações e Programas da Educação Escolar Indígena - Bahia - 2020..	127
Quadro 16	- Lista de leis e normativas sobre os direitos funcionais dos professores indígenas na Bahia	129
Quadro 17	- Análise do Plano de Carreira - Bahia.....	133
Quadro 18	- Análise do Edital do Concurso - Professor Indígena - Bahia.....	133
Quadro 19	- Quadro de análise de dados coletados na entrevista semiestruturada	138
Quadro 20	- Síntese do modelo de carreira da rede estadual do Ceará, Santa Catarina e Bahia	152
Quadro 21	- Limites e Possibilidades para uma Carreira Docente Indígena.....	156
Quadro 22	- Dados de pesquisa e ação propositiva.....	162
Quadro 23	- Ações a serem executadas pela gestão da rede estadual no âmbito da valorização do magistério indígena.....	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de Professores Índios por Nível de Formação - 1999	83
Tabela 2 - Quantitativo de população, povos, territórios, língua dos povos indígenas catarinenses.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Acafe	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
Adelco	Associação para o Desenvolvimento
Apeoc	Sindicato dos Servidores Públicos Lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e das Secretarias ou Departamentos de Educação e/ou Cultura dos Municípios do Ceará
Apoimne	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
Aproint	Associação dos Professores Indígenas
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	Conselho de Educação do Ceará
Ceciq	Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cepins	Conselho Estadual dos Povos Indígenas
CF	Constituição Federal
CGAEI/MEC	Coordenação Geral dos Apoios às Escolas Indígenas do Ministério da Educação
Cieei	Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Cnee	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
Codin	Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional
Cogep	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
Copiba	Conselho Estadual de Direitos dos Povos Indígenas
Copice	Coordenação das Organizações dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará
Crede	Coordenadorias de Desenvolvimento da Educação
DAE	Departamento de Arquitetura e Engenharia

DPU	Defensoria Pública da União
Dsei	Distrito Sanitário Especial Indígena
Dsei-CE	Distrito Especial de Atenção à Saúde Indígena do Ceará
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Elesi	Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fepoince	Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará.
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
Funai	Fundação Nacional do Índio
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GI	Grupo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Aplicadas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Liceei	Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena
Linter	Licenciatura Intercultural
MEC	Ministério da Educação
MPF-CE	Ministério Público Federal do Ceará
MPU	Ministério Público Federal
NTE	Núcleos Territoriais de Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
Oprince	Organização dos Professores Indígenas do Ceará
PAE	Plano de Ação Educacional
PAR	Programa de Ações Articuladas
PCCR	Plano de Carreira, Cargos e Remuneração
PEE	Plano Estadual de Educação
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
Pnate	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PPPT	Político Pedagógico Transformador

Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PVR	Parcela Variável de Redistribuição
Rcnei	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
Reda	Regime Especial de Direito Administrativo
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade e Inclusão Educacional
Secitece	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
SED-BA	Secretaria de Estado da Educação da Bahia
SED-SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
Seduc-CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
Sefor	Superintendências Estaduais das Escolas de Fortaleza
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
Sesai-MS	Secretaria Especial de Saúde Indígena do Ministério da Saúde
Siasi	Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena
Sige	Sistema Integrado de Gestão Escolar
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Aprendizagem em Larga Escala do Ceará
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TEE	Territórios Etnoeducacionais
TI	Terra Indígena
Uece	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Uneb	Universidade Estadual da Bahia
Unesco	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UVA	Universidade do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	TRAJETÓRIA DA ESCOLA E DO PROFESSOR INDÍGENA NO BRASIL E NO CEARÁ: A LUTA POR EXISTIR.....	26
2.1	PERSPECTIVAS SOBRE POPULAÇÃO, POVOS E TERRITÓRIO INDÍGENAS NO BRASIL E NO CEARÁ	27
2.1.1	Aspectos gerais sobre os povos indígenas no Brasil	27
2.1.2	Aspectos gerais sobre os povos indígenas no Ceará	35
2.2	MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ..	41
2.2.1	Panorama da Educação Escolar Indígena no Brasil	41
2.2.2	Panorama da Educação Escolar Indígena no Ceará.....	49
2.3	O LUGAR DA ESCOLA E DO PROFESSOR INDÍGENA NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ.....	62
2.3.1	O lugar da escola indígena na rede estadual do Ceará.....	63
2.3.2	O lugar do professor indígena na rede estadual do Ceará	74
3	ANÁLISE DA AÇÕES VOLTADAS A ESTRUTURAÇÃO DA CARREIRA DO PROFESSOR INDÍGENA NO CEARÁ	92
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO.....	92
3.1.1	Contextos para análise de políticas públicas por Stephen Ball	95
3.1.2	Elementos estruturais para uma carreira docente	100
3.1.3	O nativo <i>versus</i> o universal no magistério indígena: uma questão de diferença e interculturalidade	100
3.2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO.....	106
3.3	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE COMPARADA DOS DADOS COLETADOS ..	112
3.3.1	Santa Catarina	113
3.3.1.1	Dados populacionais: povo, território e língua.....	113
3.3.1.2	Dados educacionais.....	114
3.3.1.2	Dados institucionais: o lugar da escola indígena na Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina.....	116
3.3.1.3	Modelo de carreira docente indígena adotado na Rede Estadual de Santa Catarina e legislação pertinente	118
3.3.2	Bahia	124
3.3.2.1	Dados populacionais: povo, território e língua.....	124

3.3.2.2	Dados educacionais: matrícula, escola e professor	126
3.3.2.3	Dados institucionais: o lugar da Educação Escolar Indígena na Secretaria de Estado da Educação da Bahia.....	126
3.3.2.4	Modelo de carreira do docente indígena e legislação pertinente.....	128
3.3.3	Ceará.....	135
3.3.3.1	Análise das entrevistas semiestruturadas com os gestores da Rede Estadual do Ceará	137
3.3.3.2	Eixo de análise: perfil de formação do professor escola indígena no Ceará	139
3.3.3.3	Eixo de análise - elaboração de proposta de carreira.....	142
3.3.3.4	Eixo de análise: Processos Seletivos/ Concurso Indígena.....	145
3.3.4	Análise comparada dos dados coletados.....	152
4	PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO	159
4.1	PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.....	163
4.2	DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO	166
4.2.1	Realizar diagnóstico do perfil dos professores que atuam nas escolas indígenas	166
4.2.2	Propor programa específico para prova escrita do concurso do professor indígena, incluindo eixo da interculturalidade	167
4.2.3	Promover curso sobre a carreira do magistério estadual para professores com atuação em escolas indígenas aprovados no concurso público.....	168
4.2.4	Reservar vagas para professores indígenas nos processos seletivos para as turmas exclusivas de pós-graduação e mestrado promovidas pela Secretaria da Educação	169
4.2.5	Instituir grupo de trabalho para adequação de normativas de ações de valorização do magistério para os professores das escolas indígenas.....	171
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
	REFERÊNCIAS	176
	APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada	191

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação é previsto no artigo 6º da nossa Constituição Federal (CF) como um direito social, fundamental à existência digna da pessoa humana, cuja titularidade se pretende universal, o que significa dizer, que a educação é um direito a ser pretendido e exigido por todos os cidadãos brasileiros, independentemente da raça, cor, religião, gênero ou condição social (BRASIL, 1988).

Contudo, quando se leva em consideração o critério étnico, um grupo social se destaca por ter sido colocado à margem das políticas educacionais desde os primórdios da Educação Brasileira: os indígenas. Vítimas de um processo de aculturação e negação de identidade, conforme descrito pelos estudos do antropólogo Grupioni (2002), os indígenas brasileiros têm constituído movimentos sociais que entrelaçam à luta por reconhecimento do seu território, história e identidade à luta por uma educação escolar diferenciada, elegendo a escola indígena como o principal espaço para promover o sentimento de pertencimento étnico e de resistência cultural. Nessa escola, o professor indígena é o principal mediador entre a realidade geral brasileira e o mundo particular referente às vivências específicas àqueles que pertencem a uma etnia indígena.

Ainda segundo Grupioni (2002), é, em meio à luta dos movimentos sociais dos povos indígenas nos anos 1980, que se definem também os primeiros marcos legais que estruturam a Educação Escolar Indígena como modalidade educacional diferenciada, com destaque para o art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) e o art. 210 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que estabelece:

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.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 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, p. 17).

A promulgação da CF/1988 constitui um marco para a mudança da política indigenista no Brasil, atendendo ao anseio dos povos indígenas por uma escola feita de indígenas para indígenas. Essa nova perspectiva veio em contraponto à escola de caráter civilizatório que até então era imposta pelo indigenismo estatal, pautado pela visão do indígena como sujeito selvagem e incapaz e da escola como ferramenta para sua domesticação e integração à

civilização, que atendia a um projeto de negação e silenciamento da própria identidade indígena no país. Essa postura civilizatória predominou por todo governo imperial brasileiro e perdurou até o último decênio do século XX, tal como descreve Oliveira e Nascimento (2012, p. 678):

Sendo assim, o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los. É sob tal imperativo que será instituído o campo indigenista dentro dos aparelhos institucionais do Estado, tendo como pressuposto a inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada, estando situados, desta feita, numa fase evolutiva primeva ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 678).

Já a nova perspectiva favorece também o aparecimento das primeiras escolas indígenas inicialmente como espaços improvisados de resistência ao preconceito e às tentativas de silenciamento da identidade indígena, contando com professores, muitas vezes, leigos e sem formação adequada, para progressivamente constituírem espaços para a concretização de práticas pedagógicas diferenciadas que valorizem as particularidades de cada etnia e, ao mesmo tempo oportunizem aos alunos indígenas um aprendizado voltado à autodeterminação e a de seu povo:

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, 2007, p. 2).

Mas a materialização do direito à escola indígena não foi imediata e é resulta de um processo histórico de superação de inúmeros desafios, estruturais e políticos, dentre os quais, está o de garantir a formação dos professores indígenas. Em um primeiro momento da modalidade, a grande quantidade de professores leigos e escolas informais levou à edição do Parecer nº 14/1999 (BRASIL, 1999a) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual possibilitou que a flexibilização do currículo escolar indígena fosse aliada à flexibilização da contratação docente indígena, permitindo a formação em serviço para propiciar a autodeterminação da educação escolar indígena, e ao mesmo tempo, responsabilizando às redes estaduais pelas escolas indígenas.

Ainda segundo Parecer CNE nº 14/1999 (BRASIL, 1999a), a oferta da Educação Escolar Indígena é de responsabilidade dos Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino em razão das especificidades da modalidade, que se volta a atender aos povos localizados em mais de um município e que exige a atuação de especialistas tanto na formação de profissionais e no ensino bilíngue, conforme o caso, e que pressupõe a existência dos processos próprios de aprendizagem.

A partir da aprovação da Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) são definidas importantes metas para a modalidade de Educação Escolar Indígena, relativas às metas 15 e 18 do Plano, segundo às quais a União, os Estados, Municípios e Distrito Federal devem estabelecer uma política de valorização dos profissionais de magistério a partir de um tripé de ações relativas à formação inicial e continuada (metas 15 e 16), à piso salarial (meta 17) e ao estabelecimento dos planos de carreira e remuneração (meta 18), em conformidade com as diretrizes estabelecidas na LDB (BRASIL, 1996), também aos professores indígenas.

O Ceará, por sua vez, assume o mesmo compromisso por meio da Lei nº 16.025/2016, que institui o Plano Estadual de Educação (PEE), nas metas 15 a 18 (CEARÁ, 2016). Além disso, acrescenta expressamente na Meta 21, o compromisso de incluir:

as categorias de professor indígena, quilombola e do campo nos quadros da administração pública estadual, garantindo-lhes Plano de Cargos, Carreira e Salários–PCCS, aos profissionais da Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo com base no piso salarial nacional profissional, instituído em Lei federal (CEARÁ, 2016, p. 14).

É justamente sobre as ações da gestão da Rede de Ensino Estadual do Ceará no sentido de cumprir esse compromisso em prol da formalização da carreira do docente indígena que esta pesquisa se debruça.

Sabe-se que, diferentemente do que ocorre com as outras categorias de escolas da Rede Escolar cearense, as escolas indígenas contam com corpo docente contratado, sobretudo, por meio de vínculo precário (contrato com prazo determinado), o que resulta na existência de professores que atuam há mais de duas décadas nessa Rede Escolar sem direito à progressão de carreira e outros direitos da categoria, cujo acesso está condicionado ao ingresso na carreira mediante concurso público.

Contudo, essa não é uma realidade que se restringe ao Ceará. Em todo o Brasil, o professor indígena tem ocupado uma espécie de não lugar, refém de vínculos precários com o Estado por meio da contratação temporária, em que não lhe são possibilitados o acesso a uma

carreira pública e aos benefícios das ações de valorização do magistério preconizadas nos planos educacionais, colocando esses professores numa posição de distinção e de privação dos direitos já assegurados aos demais docentes.

Todavia, nos últimos cinco anos, alguns estados como Bahia, Santa Catarina, Rondônia e Amazonas, alinhados às definições do PNE (BRASIL, 2014), dão os primeiros passos no sentido de repensar uma política de valorização do professor indígena, aliando a estruturação da carreira do professor indígena às ações de formação continuada específicas e à execução de processos seletivos também específicos.

Tal cenário nos levou a definir a seguinte questão de pesquisa norteadora do trabalho: “Quais os limites e as possibilidades para uma carreira do professor indígena na Rede Estadual de Ensino do Ceará”? Para tanto, foi realizada a análise comparada em relação às experiências em andamento em outros estados brasileiros, por uma questão de disponibilidade de dados, foram selecionados os estados: Santa Catarina e Bahia.

Cabe registrar que a escolha do tema da pesquisa considerou justamente a minha atuação como assessora técnica nas duas Coordenadorias da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE): Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin) e a Coordenadoria de Gestão de Pessoas (Cogep), que lidam diretamente com a temática das ações de valorização do magistério indígena, inclusive no âmbito da carreira docente. A primeira área é a unidade gestora da política de Educação Escolar Indígena da Rede Estadual. A segunda é a área responsável pela execução de políticas de valorização da carreira dos profissionais do magistério da Rede estadual do Ceará, bem como, é quem gerencia contratação de professores temporários.

Para compreender mais detalhadamente o problema da estruturação da carreira docente em prol dos profissionais indígenas é preciso ter uma perspectiva geral sobre a abrangência da política de Educação Escolar Indígena no Ceará. A Seduc-CE efetiva essa política por meio da Codin, abrangendo 613 professores que atuam em 39 escolas indígenas, com oferta da Educação Infantil até o Ensino Médio e, ainda, Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo à demanda das 14 etnias indígenas, distribuídas em mais de 17 municípios de diferentes regiões do Estado e beneficiando 6.661 alunos indígenas (INEP, 2019).

Os relatórios de gestão da Codin (2014-2018) apontam que, desde meados de 2014, em resposta às demandas dos movimentos sociais indígenas organizados, a Secretaria da Educação tem realizado ações que visam garantir uma maior valorização do profissional da escola indígena, tais como a realização da seleção específica para gestores das escolas indígenas, o fortalecimento das discussões sobre conceitos da carreira docente e outros temas da política por

meio do Grupo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena, posteriormente denominado Comissão Interinstitucional da Educação Escolar Indígena, fórum anual que envolve técnicos da Secretaria, representantes das escolas indígenas, universidades e entidades indígenas e outras entidades e órgãos afins.

Mais recentemente, em 2021, foi realizada a primeira seleção pública específica para professores temporários pertencentes a etnias indígenas e elaborada proposta de concurso público, fatos que concorreram para a autorização do primeiro concurso público para preenchimento de 200 cargos efetivos de professor com atuação exclusiva em escolas indígenas da Rede Estadual, anunciado pela Governadora do Estado Isolda Cela no último dia 17 de maio de 2022 (CAVALCANTE, 2022).

Importa ressaltar, no entanto, que tratar da carreira docente engloba uma discussão complexa. Há uma verdadeira tensão entre o que é específico ao trabalho do docente indígena, qual seja, sua atuação dentro dos princípios próprios da educação escolar indígena, tais como a interculturalidade e sua dimensão comunitária, e o que é universal, os direitos e deveres assegurados a todo o grupo dos professores pela legislação educacional e a estrutura própria esperada de um plano de carreira. Deve o professor indígena ser enquadrado na carreira de professores efetivos já existente? O que significaria para os indígenas essa inclusão? Ou cabe a criação de uma estrutura de carreira específica? Como as diferentes etnias podem garantir sua representação diante da universalidade do concurso público?

É realmente difícil estabelecer quais medidas, por parte do Poder Público, poderiam contribuir com o objetivo de conferir justiça social a esse grupo, possibilitando certa isonomia no tratamento entre o professor indígena e o não indígena, sem mitigar outros direitos específicos que lhe são constitucionalmente assegurados.

A partir desses questionamentos, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa verificar, na perspectiva da dimensão administrativa e legislativa, os limites e possibilidades para o desenvolvimento de ações em prol da estruturação da carreira do professor, como estratégia para a valorização do profissional do magistério estadual indígena, em consonância com o que definem os Planos Nacional e Estadual de Educação (BRASIL, 2014; CEARÁ, 2016), considerando as ações realizadas pela Secretaria nesse sentido na última década.

Para tanto, são propostos três objetivos específicos: (1) descrever o contexto da educação escolar indígena no Brasil e no Ceará, espaço de atuação do professor indígena, considerando a legislação pertinente; (2) analisar os desafios e as possibilidades para estruturação da carreira dos professores que atuam nas escolas indígenas da Rede Estadual do Ceará, considerando as práticas de outros dois estados brasileiros: Santa Catarina e Bahia (3)

propor plano de intervenção com a finalidade de contribuir para o fortalecimento da carreira do professor indígena.

Cabe ressaltar que, devido aos limites do tempo de execução do estudo, para fins de comparação, optou-se por fazer um recorte dos estados que já sinalizaram ações no âmbito da formalização da carreira do professor indígena, além de ser considerada a disponibilidade de material documental sobre o tema, e apresentarem certa similaridade ao Ceará quanto à representatividade da população indígena em relação à população local. São eles: Santa Catarina e Bahia. O primeiro optou pela inserção dos professores indígenas na carreira geral do magistério, já o segundo, estabeleceu um modelo de carreira específico e inovador.

Na sequência, no segundo capítulo, intitulado “Trajetória do professor e da escola indígena no Brasil e no Ceará: a luta por existir”, discutimos sobre o processo de escolarização dos povos indígenas no Ceará dentro do contexto nacional, com ênfase nos marcos legais e políticos que delinearão a atuação docente nas escolas indígenas e a flexibilização dos direitos próprios do magistério para o grupo dos professores indígenas. Trata-se na verdade de um esforço em contextualizar a arena política em que se insere a discussão sobre a carreira do professor indígena bem como permitir ao leitor melhor compreender sobre quem são os atores envolvidos ou diretamente afetados por ações nesse campo: os povos indígenas e as entidades em que atuam e as instituições legalmente competentes para tratar sobre elaboração e execução da política educacional para esse público.

Já no terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico pertinente à discussão sobre a carreira dos professores indígenas e a metodologia utilizada para esta pesquisa. São tomadas como ponto de partida as ideias defendidas por Ball (*apud* MANAIRDES, 2018) quanto à abordagem do ciclo de políticas públicas, visando possibilitar a análise dos diversos contextos de elaboração e desenvolvimento de uma possível política voltada aos professores indígenas e definir os limites e possibilidades na sua execução.

Também nos reportamos às explicações de Prado (2019) e Gatti (2012) sobre o desenvolvimento de planos de carreira dos magistérios nos estados brasileiros, bem como, às conceituações apresentadas por Bettiol e Leite (2017) e por Lima (2014) no que se refere à noção da interculturalidade e diferença.

Na metodologia, realizamos a coleta de dados a partir de pesquisa documental de material disponibilizado pela Secretaria da Educação e em portais eletrônicos, bem como a realização de entrevista com os gestores envolvidos na execução de ações de valorização do docente, para, segundo um propósito analítico, e por meio de uma abordagem qualitativa, estabelecer, na terceira seção, a análise dos limites e possibilidades para a estruturação da

carreira do professor indígena na Rede Estadual do Ceará em análise comparada com o que é realizado na Bahia e Santa Catarina em termos de planos de carreira e concursos públicos para ingresso na carreira.

A análise dos dados revelou que os diferentes contextos levaram à elaboração de diferentes modelos de carreira nos três estados. Em Santa Catarina, tem-se uma proposta de inserção dos professores indígenas na carreira existente, equiparando as suas condições de trabalho a dos demais professores, garantindo as condições únicas para a seleção do profissional. Já na Bahia, a criação de uma carreira específica, proporciona uma estrutura própria de remuneração, jornada e progressão, em detrimento da equiparação salarial com os demais professores. Enquanto isso, no Ceará, os contextos da política apontam para uma proposta de integração à carreira docente, que pressupõe alterações nessa carreira para adequação aos princípios da Educação Escolar Indígena.

Por fim, o quarto e último capítulo se destina à proposição de um plano de ação educacional com a finalidade de contribuir para o fortalecimento da política de educação escolar indígena no Ceará. Para tal, são propostas ações para diagnosticar o perfil dos professores que atuam nas escolas indígenas, público-alvo da política, e a possibilidade de garantir uma forma de ingresso na carreira mais adequada aos indígenas, como relação a seu conteúdo.

Outra ação é a realização de uma etapa no concurso de curso de aperfeiçoamento profissional, para proporcionar o conhecimento sobre a carreira docente aos professores indígenas aprovados no concurso, e por fim, para garantir a participação dos professores indígenas em ações de valorização de iniciava da Seduc, adequar normativas pertinentes e reservar vagas para professores indígenas nos processos seletivos das turmas exclusivas de pós-graduação e mestrado promovidas pela Secretaria.

Espera-se que a reflexão sobre os meios para estruturação da carreira do docente que atua na escola indígena e propostas de intervenção nesse sentido possam ser relevantes aos gestores escolares que atuam na dimensão da gestão escolar administrativa de implementação de políticas educacionais voltadas à melhoria de condições de trabalho docente, bem como, àqueles que atuam na dimensão da gestão democrática ou intercultural, haja vista ser essa uma pauta atualmente reivindicada pelos movimentos sociais organizados indígenas e que, por isso, permeia o cotidiano das escolas inseridas nas comunidades tradicionais.

2 TRAJETÓRIA DA ESCOLA E DO PROFESSOR INDÍGENA NO BRASIL E NO CEARÁ: A LUTA POR EXISTIR

A educação é direito constitucional subjetivo e inalienável. O caminho para uma educação pública gratuita, universal e de qualidade, nos moldes da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), perpassa pela discussão da garantia da vivência desse direito social inclusive por populações que, por muito tempo, estiveram à margem das políticas públicas educacionais: a população indígena.

Com uma história permeada por restrições, não apenas no campo educacional, mas também no campo social, sobretudo, quanto ao próprio direito à existência digna, a população indígena já passou por momentos em que o projeto dominante do Estado preconizou o isolamento ou a desqualificação do ser indígena, inclusive com a disseminação da ideia de não existência ou do desaparecimento dos povos indígenas em sua historiografia, a exemplo do que ocorreu no Ceará, por volta de 1863, quando um decreto atribuído ao governador da província, José Bento da Cunha Figueiredo Júnior, declarou a extinção oficial dos índios e seus descendentes (ANTUNES, 2012), sendo essa negação amplamente difundida nos documentos históricos locais da época que se seguiram a um processo de apropriação das terras indígenas:

Outrora numerosos, bárbaros e errantes, depois tirados das brenhas e fixados nas aldeias pela catequese e doutrina dos padres, foram os mesmos indígenas devastados pela cobiça dos colonos e hoje estão reduzidos a número insignificante e confundidos na massa geral da população sem formar classe distinta da classe brasileira (ARARIPE, 2002, p. 90)

Não diferente do que ocorreu no restante do país, a história indígena cearense se constituiu em meio a lutas e resistências dessa minoria que culminaram no rompimento do silenciamento das etnias indígenas pelo Estado no último século XXI quando, os movimentos indígenas contemporâneos passam a registrar outras visões do passado e conquistar o reconhecimento de importantes direitos junto ao Estado Democrático brasileiro. Albuquerque (2016) relata que um grande marco nessa luta foi a criação, em 2003, da Coordenação das Organizações dos Povos Indígenas do Ceará (Copice), reunindo as entidades locais de cada povo. Ainda, nos anos 2000, intensifica-se a estadualização das primeiras escolas indígenas as quais se colocam como ferramenta para o reconhecimento da identidade étnica e justificativa para a reconquista dos territórios perdidos.

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o caso de gestão, descrevendo a luta indígena por reconhecimento de seus direitos e o atendimento às suas especificidades por meio

de uma modalidade específica: a Educação Escolar Indígena, de modo a permitir a compreensão acerca dos entraves e processos históricos que contextualizam a discussão em torno da estruturação da carreira dos professores indígenas. Assim também propiciar uma melhor compreensão sobre os atores envolvidos na elaboração e execução da política de valorização de magistério indígena, em especial no que se refere à implementação de uma carreira indígena.

Para tanto, a apresentação foi subdividida em quatro seções. A primeira seção aborda aspectos relevantes da população indígena, tais como distribuição geográfica, étnica e territorial. A segunda apresenta os principais marcos históricos e legais do processo de escolarização indígena, a partir de um contexto mais amplo (nacional) para um mais específico (estadual), do Ceará, de modo a permitir compreender o respaldo legal e histórico para a demanda por ações de valorização dos profissionais que atuam na escola indígena.

A terceira seção explica sobre a atual configuração da modalidade de Educação Escolar Indígena dentro da Rede Estadual cearense e o perfil do professor indígena nela inserido, descreve as ações da gestão da Rede Estadual no âmbito dessa modalidade.

Já a quarta seção descreve ações relacionadas à estruturação da carreira do magistério indígena e seus subsídios normativos, tais como o Plano de Ação do Território Etnoeducacional Potyrô e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), demonstrando também seus desdobramentos no Ceará, especialmente, no que se refere às ações em prol da criação do cargo ou carreira indígena previstas pela Plano Estadual de Educação (CEARÁ, 2016).

2.1 PERSPECTIVAS SOBRE POPULAÇÃO, POVOS E TERRITÓRIO INDÍGENAS NO BRASIL E NO CEARÁ

Para fundamentar a discussão em torno da implementação de políticas públicas educacionais voltadas à estruturação da carreira do professor indígena, objeto de estudo do presente caso de gestão, primeiramente trataremos da delimitação da política sobre o qual se debruça o nosso estudo: a população indígena.

2.1.1 Aspectos gerais sobre os povos indígenas no Brasil

A população indígena no Brasil, conforme dados do último Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2012) corresponde a um grupo de 896.917 mil indígenas, sendo 324.834 na área urbana e 572.083 na área rural, que fazem uso de cerca de 274 línguas indígenas. Destes, 517.583

viveriam em terras indígenas, ou seja, em terras tradicionalmente ocupadas por povos indígenas já reconhecidas ou em processo de reconhecimento pelo poder público.

Conforme projeção realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em Relatório sobre os Povos Indígenas da América Latina (CEPAL, 2016), a população indígena brasileira total corresponderia, em 2017, a cerca de 900 mil brasileiros que assim se declaram. Já a Secretaria Especial de Saúde Indígena do Ministério da Saúde (Sesai-MS) registrou, em 2017, 765.600 indígenas vivendo no interior de 5.560 comunidades localizadas em territórios indígenas, isto é, territórios tradicionalmente ocupados por comunidades tradicionais indígenas, demarcados ou não.

A Figura 1 resume, a seguir, os dados estimativos de referência sobre a população indígena brasileira, em 2017, guardadas as devidas proporções com o Censo Demográfico de 2010.

Figura 1 - Dimensionamento da população indígena no Brasil - 2017



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nota: Os dados marcados com o símbolo (*) foram extraídos de Cepal (2016); os dados marcados com o símbolo (**) foram extraídos de Brasil (2019) e os dados marcados com o símbolo (***) foram extraídos de IBGE (2012).

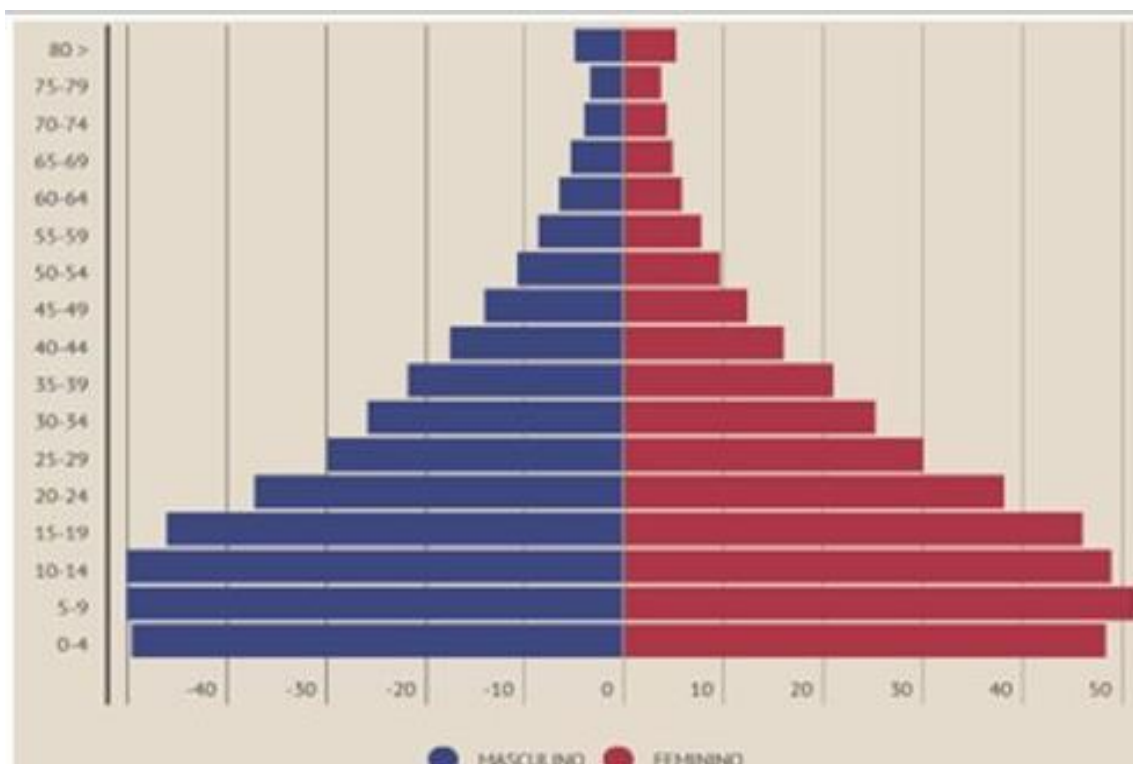
A população indígena nacional, portanto, possui um quantitativo significativo. Contudo, quando se compara seu número com a população geral do país, tem-se um percentual menos expressivo, fato que leva a uma triste constatação: os indígenas que outrora eram milhões, representam hoje bem menos de 1% da população do país.

Considerando os dados obtidos junto ao Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2012), é possível confirmar a existência de pessoas que se declaram indígena em todos os estados da

federação e nas cinco regiões do país: 37% na Região Norte, 26% na Região Nordeste, 12% na Região Sudeste, 9% na Região Sul e 16% na Região Centro-Oeste. O Nordeste se destaca como a segunda região onde mais pessoas se autodeclararam indígenas. Entre os estados nordestinos, aqueles com maior representatividade indígena estão: Bahia, Pernambuco, Maranhão e Ceará.

A Figura 2, a seguir, mostra a distribuição da população indígena nacional por idade e sexo, considerando dados do Sistema de Informação sobre Saúde Indígena do Sistema Único de Saúde, divulgados em apresentação do Ministério da Saúde (BRASIL, 2019).

Figura 2 - Pirâmide Etária dos Povos Indígenas assistidos pelo Sasi-SUS, 2017



Fonte: Brasil, (2019, p. 13).

A Figura 2 revela dados apresentados pelo Ministério da Saúde, por meio da Secretaria da Saúde Indígena (BRASIL, 2019), sobre a distribuição etária dessa população, concluindo-se tratar-se de um grupo eminentemente jovem e em crescimento (altas taxas de natalidade). Revela-se numerosa entre os indígenas a população em idade escolar, o que permite inferir que é esperada demanda crescente por Educação Escolar Indígena. Entretanto, nem sempre isso ocorre. Também os dados da Sesai-MS (BRASIL, 2019) mostram que essa população nem sempre chega à escola, como evidencia a alta taxa de mortalidade entre a população mais jovem: dados indicam que a cada 100 mortes, 40 são de crianças até 12 anos de idade.

Para compreender a dinâmica dessa população é preciso considerar também a questão territorial. A luta por ser reconhecido como indígena detentor de direitos específicos, entre eles, o de ter uma escola própria, está relacionada à reconquista do território, do lugar para ser e existir. Os conceitos de terra ou território ganham nuances diferentes no contexto indígena. Quem melhor explica essa distinção é a antropóloga Gallois, citada pelos estudiosos Lima e Marquesan:

Sob a luz da antropologia, na leitura de Gallois (2004), (...)“**terra indígena**” é um termo ligado ao processo político-jurídico orientado pelo Estado; já o termo “**território**”, conforme a mesma, se relaciona a um sentido de “modo de vida”, “bem viver” ou “qualidade de vida”, onde condições ambientais, ecológicas e materiais são componentes obrigatórios na definição, assim como o termo pode estar relacionado a um “substrato de uma determinada cultura (LIMA; MARQUESAN, 2017, p. 497, grifo nosso).

Conforme a autora, na fala dos indígenas, o termo “território” simboliza mais do que a mera localização geográfica da comunidade, é seu próprio modo de viver, de ser indígena, a cultura que se manifesta desde o campo para uso de técnicas ancestrais de agricultura familiar, aos locais para rituais religiosos e ensino dos mais jovens, às fontes para coleta de materiais para artesanatos próprios; enquanto “terra indígena” é termo mais específico ligado ao processo político-jurídico pelo qual o Estado formaliza o direito indígena de posse da terra e está posto no artigo 231 da CF/1988: as terras tradicionalmente ocupadas e habitadas pelos povos indígenas em caráter permanente (BRASIL, 1988).

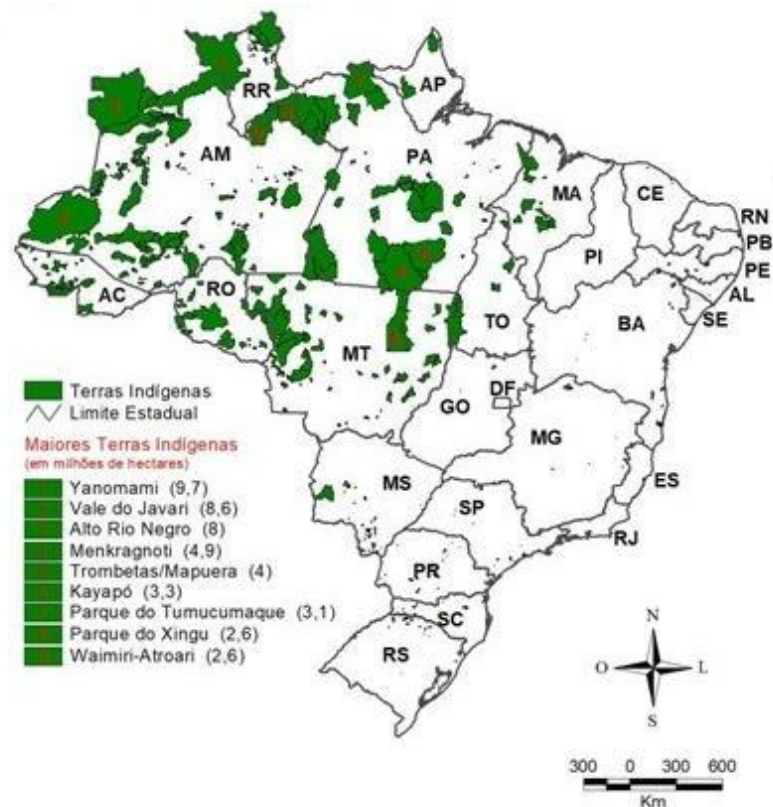
Ao tratar da regularização das Terras Indígenas, o Estatuto do Índio (BRASIL, 1973) prevê três tipos de terras indígenas: a) as ocupações tradicionais, e são estas as tratadas pela Constituição Federal; b) as reservas indígenas, as terras doadas, adquiridas ou desapropriadas pela União para posse permanente dos povos indígenas (não se submetem aos procedimentos comuns de demarcação); c) terras interditas, que são as áreas protegidas pela Fundação Nacional do Índio (Funai) para preservar grupos indígenas isolados, restringindo o trânsito de não índios às terras.

A Constituição Federal de 1988, por sua vez, determinou a demarcação de todas as Terras Indígenas (TI) no prazo de cinco anos da data de sua publicação no art. 60 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 1988). Contudo, tal prazo que não foi cumprido até hoje, já que, segundo dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, [2019]), das 728 terras indígenas no Brasil que correspondem à 12,5% do território nacional, apenas 64%

estão homologadas/demarcadas, a maior parte delas localizadas na região amazônica (LIMA; MARQUESAN, 2017).

O mapa elaborado pela Fundação Nacional do Índio, apresentado na Figura 3, a seguir, resume bem a situação das terras indígenas no país.

Figura 3 - Mapa das Terras/Territórios Indígenas - Brasil - 2017



Fonte: Funai ([2017]).

A ilustração da Figura 3 mostra que boa parte dos indígenas do país vivem em terras que ainda não foram oficialmente reconhecidas e enfrentam lentos processos demarcatórios. A questão territorial segue, portanto, sendo uma preocupação sempre presente para essa população. Merece destaque que o atual momento político tem sido desfavorável à demarcação de novas terras indígenas, não tendo havido nenhuma demarcação nos últimos quatro anos. Um grande revés na questão territorial indígena foi a aprovação do Projeto de Lei nº 191/2020, que autorizou a atividade de mineração em terras indígenas (BRASIL, 2020). Apesar disso, para as políticas públicas na área da educação, a Terra Indígena (TI) autodeclarada tem sido assim considerada a despeito do status de seu processo regulatório, segundo propõe o Parecer nº 473/2021 do Conselho Estadual de Educação (CEE):

São reconhecidas como escolas indígenas, aquelas localizadas em terras indígenas, a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade (CEARÁ, 2021a, p. 2).

Outro dado importante registrado no Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012): são 305 diferentes etnias ou “povos indígenas”, como assim se definem, os quais utilizam 274 línguas indígenas. A realidade desses diferentes grupos, contudo, é questão complexa, visto que de um lado há grandes comunidades como as etnias Kaingang e Ticuna que abrangem, cada, cerca de 7, 6% da população registrada, do outro, povos com risco de desaparecer, como os Zuruaã, por exemplo, apresentam pouco menos de 150 representantes (BRASIL, 2019).

Diretamente associado à busca por reconhecimento identitário e territorial, está o debate sobre a diversidade linguística indígena, um aspecto central para a implementação das políticas indigenistas educacionais no Brasil. Conforme Silva (2009, p. 103): “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”.

O próprio art. 231 em conjunto com o art. 210 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988, recurso online), assegura a utilização da língua materna: “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”.

No contexto nacional, em estados como Amazonas e Roraima, onde a luta indígena pela escola fez nascer e institucionalizar a escola bilíngue, há a garantia de ensino da língua nativa, para a rede escolar indígena, utilizando-se um arcabouço normativo definido a partir da atuação do Ministério da Educação (MEC) em prol da produção de material didático específico em língua indígena por intermédio dos recursos do Programa de Ações Articuladas (PAR) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) 2011-2014.

No entanto, no Nordeste, a secular negação da existência indígena e o projeto de educação civilizatória, a exemplo da catequese jesuítica, tiveram efeitos significativos para o desaparecimento de muitas línguas nativas (RANGEL, 2018). Não diferente, no Ceará, o silenciamento da população indígena, diante da negação histórica de sua identidade, distanciou as comunidades tradicionais de suas línguas nativas.

Ainda assim, mesmo com todo este histórico de apagamento, percebe-se que os povos indígenas do Ceará, com destaque para a etnia Tremembé, dão especial relevância à questão

linguística para a restauração de saberes e valores da tradição dos povos. Ilustra esse fato, o texto do Projeto Político Pedagógico Transformador (PPPT) da Escola Indígena Povo Caceteiro (2011 (2011 *apud* MOTA, 2021), escola da etnia Tremembé. Com o título: “*Educação bilingue Intercultural e sua influência na revitalização Identitária dos Povos Indígenas da Serra das Matas (Potigatapuia)*”, o documento evidencia a perspectiva de que o ensino e revitalização ou reconstrução da língua indígena nativa a partir da fala de outros povos indígenas nacionais, para se reconectar com a herança perdida de seus ancestrais, como ferramenta imprescindível de reconhecimento da própria identidade e tradição intercultural dos povos indígenas, na perspectiva de:

Reconstruir a Educação bilingue da serra das matas ligado a língua tupy, é contribuir para a recuperação cultural, historiográfica desta região nordeste semiárido tão fortemente marcado pelos preconceitos contra seus primeiros habitantes, é oferecer uma outra visão da história cultural da região da serra das matas, semiárido Monsenhor-Tabosa-Ceará (Projeto Político Pedagógico Transformador da Escola Indígena Povo Caceteiro, 2011, p. 21)

Essa questão linguística difere muito de comunidade para comunidade, mas ganha especial centralidade para a comunidade indígena cearense da Aldeia Mundo Novo (etnia Tremembé), que fez da efetivação do ensino de uma língua indígena ancestral no currículo escolar uma pauta recorrente durante as reuniões anuais do Grupo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena, coordenado pela Secretaria da Educação do Ceará. Como resultado dessas discussões, em 2016, foi institucionalizada nos currículos das Escolas Indígenas Povo Caceteiro e Joaquim Ugena, a disciplina de Língua Tupi, para as turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e de EJA Fundamental- Anos Iniciais, cuja oferta ainda se mantém no ano de 2022, conforme consulta ao Sistema Integrado de Gestão das Escolas Estaduais do Ceará – Sige.

Ainda durante as discussões sobre as diretrizes curriculares indígenas, além de propostas específicas para o resgate da língua ancestral, não mais falada por nenhum grupo no Ceará, as lideranças indígenas Tremembés também manifestaram resistências em realizar o ensino do Língua Portuguesa dentro das diretrizes da base curricular comum à semelhança das demais escolas. Havia o desejo por uma abordagem específica que valorizasse somente a variação linguística do português informal falado no cotidiano da comunidade em detrimento do ensino da variação padrão. O relato da liderança Tremembé Professora Teka, citado por Albuquerque (2016), ilustra essa posição:

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, p. 8).

A dualidade do ensino da língua na escola indígena revela o dilema próprio do ensino intercultural, de um lado, se tem a preocupação de retomar e manter os valores ancestrais, do outro, a necessidade de permitir ao aluno indígena o exercício da sua cidadania brasileira plena, o que inclui o ensino da Língua Portuguesa nos moldes das diretrizes da base curricular comum. Em sua posição, a professora indígena Teka, citada por Albuquerque (2016), exprime uma posição política em prol de uma suposta fala própria e particular da etnia defendendo a exclusão do ensino tradicional da Língua Portuguesa, Contudo, outras lideranças indígenas, na perspectiva do ensino intercultural, consideram vital garantir o acesso ao estudo do idioma oficial do país e de outros conhecimentos ao aluno indígena em paralelo com o trabalho de resgate de tradições, como meio de assegurar ao cidadão indígena a preparação necessária para sua atuação na defesa dos interesses indígenas (CALVET, 2007)

Essa tensão linguística se inscreve mais no campo político da comunidade e no campo do currículo oculto da escola, tornando necessário um debate local sobre o ensino da(s) língua(s) nas escolas indígenas que permita envolver os diferentes discursos com igual peso: as práticas linguísticas e sociais dos membros da comunidade, as crenças desses membros sobre o que deve esperar sobre a língua e os esforços de alguns membros para mudar as práticas e crenças já estabelecidas (SPOLSKY, 2016).

Os fatos acima indicados sobre a questão linguística indígena servem também a uma outra conclusão: a relevância da discussão sobre a escolha específica de um professor indígena que possa tornar real o projeto de um currículo próprio que coadune com as experiências do movimento indígena na busca por resgatar e manter suas raízes e tradições, mas, ao mesmo tempo, faça valer seu direito à autodeterminação e ao exercício da cidadania brasileira.

Merece menção que a vulnerabilidade social dessa população é ainda um fato presente. São inúmeros os exemplos de violência contra os Povos Indígenas confirmados anualmente pelos dados do Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil (RANGEL, 2018), documento produzido pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), parte integrante da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Em 2018, foram registradas 160 invasões em 153 territórios indígenas, de 19 Estados, incluindo o Ceará. No mesmo ano, foram 135 casos

de assassinato, sendo 7 deles no Ceará. Dados que não permitem esquecer que essa é uma população à qual muitos direitos precisam ser reparados historicamente, inclusive a Educação, e uma minoria cuja garantia de uma vida digna está atrelada à atuação positiva do Estado na tutela de seus direitos, mas limitada à liberdade de sua autodeterminação. Conforme ensina Almeida (2013, p. 261), “o diverso não é inferior, a exigir auxílio ou tutela, é apenas e tão somente, diverso”.

Afirma Santos (2013), a partir da Constituição (BRASIL, 1988), que o princípio da autodeterminação dos povos indígenas deve servir de norte para a atuação estatal junto às demandas dessa população, vinculando a atuação da administração pública na esfera educacional à consulta obrigatória dos povos indígenas. Isso significa que, estando esta condição assegurada por todo um arcabouço legal e normativo, a promoção de políticas públicas educacionais para a comunidade indígena necessariamente precisa envolver instâncias que garantam ao indígena a manifestação de sua autonomia para tomar as decisões nos assuntos que lhe dizem respeito, seja porque interfiram no seu modo de vida, seja por serem relevantes para sua identidade indígena.

2.1.2 Aspectos gerais sobre os povos indígenas no Ceará

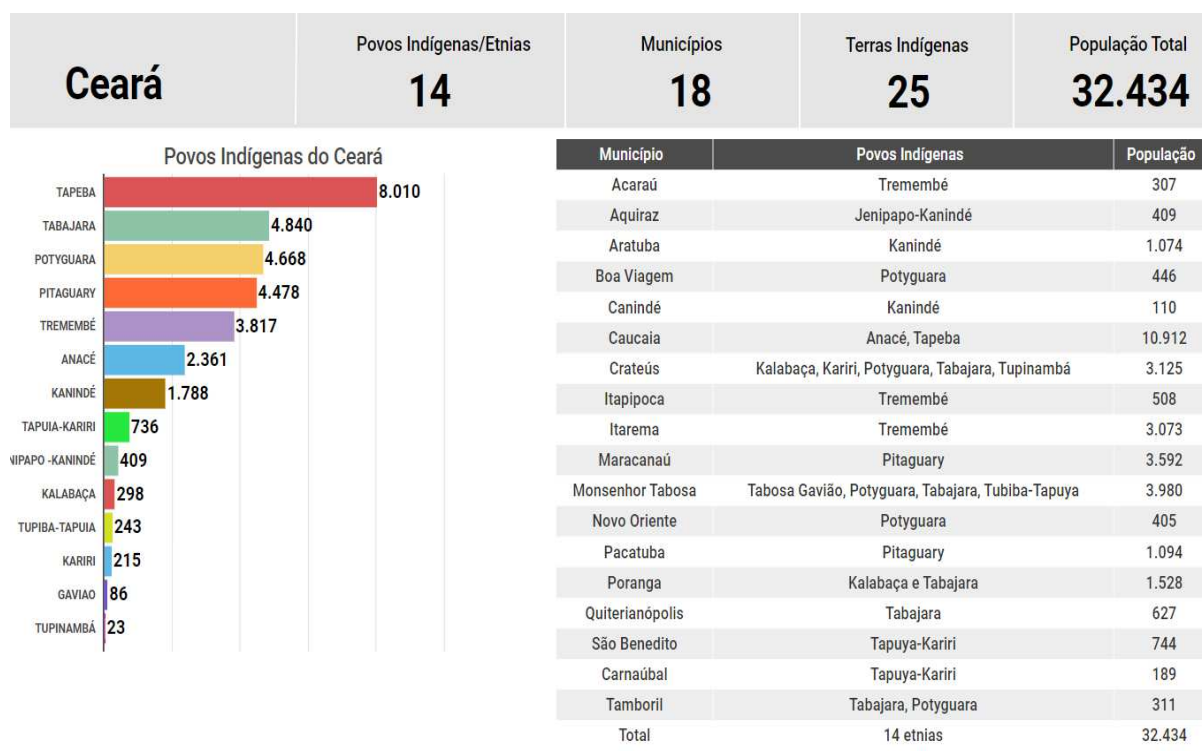
Quanto à população indígena presente no Ceará, dados do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2012) apontam uma população de quase vinte mil pessoas que se autodeclararam indígenas (19.336). Esse número equivale 17% da população indígena total do Nordeste. Contudo, dados mais atuais da Funai/Ceará apresentados em documento do Projeto São José IV (CEARÁ, 2019a), apontam 14 etnias, distribuídas em 18 municípios: Jenipapo Kanindé; Anacé, Tapeba; Pitaguary; Tremembé, Tapuia Kariri; Kanindé; Potiguara, Tabajara, Kalabaça, Kariri, Gavião, Tupiba- Tapuia, Tupinambá.

Acrescente-se a esse dado, a décima quinta etnia Karao Jaguaribara, ainda em estudo, que passou a figurar mais recentemente nos documentos da Secretaria da Educação (BASTOS, [2020]). Trata-se de etnia que outrora foi considerada extinta por três vezes, juntou-se ao Movimento Indígena em 2008 e recentemente revelou núcleos na Aldeia Cabeça da Onça (Sítio Gonzalo, em Aratuba, e na Aldeia Feijão, localizada na divisa do mesmo Município com Canindé. Desse modo, existem 15 etnias indígenas no Ceará, atendidas por 39 escolas indígenas estaduais e cinco escolas municipais das Prefeituras de Maracanaú, Caucaia e Itapipoca, totalizando a abrangência em 18 municípios do Ceará.

Cabe ressaltar que algumas dessas etnias ocupam mais de um município, como é o caso dos Tremembés, que ocupam os municípios de Acaraú, Itarema e Itapipoca; outros concentram sua população numa só cidade como é caso dos Tapebas. Merecem destaque ainda os municípios de Monsenhor Tabosa, Crateús e Caucaia que abrigam múltiplos povos indígenas no mesmo município.

A Figura 4, a seguir, apresenta uma síntese de informações populacionais disponíveis sobre os povos indígenas do Ceará. O primeiro gráfico em barras apresenta as populações, ordenadas em ordem decrescente, do maior para o menor povo, com base em informações registradas no Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (Siasi), tendo como referência o ano de 2016, conforme relatório de gestão da Sesai, citado em Relatório da Associação do Desenvolvimento Local Co-produzido (Adelco), intitulado “Situação dos povos indígenas no Ceará” (ADELCO, 2019). Neste estudo não foi indicada o Povo Karão Jaguaribara devido à ausência de dados populacionais sobre essa comunidade.

Figura 4 - Povos Indígenas do Ceará



Fonte: Adaptado de Brasil (2019).

Nota: Considerados os municípios com atendimento pelo Distrito Especial de Atenção à Saúde Indígena do Ceará (Dsei-CE)/Sesai-MS e Considerados os não-indígenas que vivem em comunidade indígena.

Na análise dos dados apresentados na Figura 4 é possível inferir que as cinco maiores etnias do Estado do Ceará são: Tapeba, Tabajara, Potyguara, Pitaguary e Tremembé. Já as

menores comunidades pertencem às etnias: Kariri, Gavião e Tupinambá, as duas últimas com menos de 100 integrantes.

Já, do lado direito da mesma figura, temos tabela que organiza as populações indígenas do Ceará por município. Registram as maiores populações indígenas, respectivamente, as cidades de Caucaia, Monsenhor Tabosa, Maracanaú, Crateús e Itarema. Já as comunidades com menor população estão nos municípios de Canindé, Carnaubal, Acaraú e Tamboril.

Há registros do Ministério Público Federal do Ceará (MPF-CE) da presença indígena em outros municípios do Ceará não citados no quadro: Crato (Kariri), Beberibe (Paiacu) e São Gonçalo de Amarante (Anacé). Estes últimos foram contabilizados no quantitativo dos Anacé de Caucaia, pois a criação da Reserva Indígena Taba do Anacé em São Gonçalo do Amarante é fato posterior às pesquisas, ocorrido em 2018. Já os dois primeiros municípios não foram contabilizados nos dados supracitados (CEARÁ, [2019b]), em razão de serem considerados apenas os municípios que, no momento da pesquisa, tinham atendimento do Distrito Especial de Atenção à Saúde Indígena do Ceará.

Além disso, os Paiacus de Beberibe e os Kariri do quadro não estão articulados com o Movimento Indígena, conforme dados da Adelco (2019, p. 20).

No Ceará, as línguas indígenas não sobreviveram aos processos de aculturação, portanto, a totalidade da população indígena do Estado utiliza a língua portuguesa como idioma único, mas isso não significa a ausência de uma cultura específica que deseja ser valorizada, ao contrário, conforme aponta o relatório da Adelco (2019), isso motiva o anseio por obter materiais didáticos específicos que abarquem o universo cultural local, ricos frutos de toda a trajetória de vida compartilhada pelo povo indígena.

Historicamente, no entanto, a questão linguística tem servido para justificar a perseguição contra os índios no Estado. Para ilustrar essa questão, citamos o caso da etnia Tapeba, relatado em estudos desenvolvidos pelo antropólogo Aires (2008). Entre o início do século XIX e meados dos anos 1980, o Ceará propagou a ideia do “desaparecimento” dos índios. Isso ocorreu nas declarações de políticos e de intelectuais locais, inclusive a Funai e antropólogos se referiam ao Ceará como local onde inexistia presença indígena. Assim, os termos como “aparecimento” ou “visibilidade” passam a identificar o momento em que os índios cearenses voltam a ser reconhecidos publicamente e obtêm o reconhecimento oficial como comunidade indígena junto à Funai, caso dos Tapebas e do Povo Pitaguary (AIRES, 2008).

Conforme registra Aires (2008), na primeira metade dos anos 1980, a Arquidiocese de Fortaleza promoveu ações de mediação entre os Tapebas e a população local de Caucaia, com

o fim de solucionar o problema agrário no município. Os registros dessa época mostram o uso da justificativa da perda da herança linguística para o projeto de negação da existência indígena promovido pela elite local:

[...] o estrato Social e Racial médio do Cearense de baixa renda. Ali há brancos, caboclos, mestiços e possivelmente alguns descendentes remotos de índios, mas totalmente aculturados. [...] uma comunidade “Sui generis”, pois fala e entende a língua portuguesa como qualquer um de nós, não sabe uma só palavra do idioma indígena, está perfeitamente integrada na comunidade nacional, desconhece a cultura e tradição indígena, e que se instalou no local nos últimos dez (10) anos, oriunda de todos os recantos do Ceará (COELHO, 1988, s/p. *apud* AIRES, 2008, p. 33).

No imaginário da época, pregava-se que os Tapebas não eram índios, porque moravam em Caucaia, numa favela urbana, e falavam a língua portuguesa. Eram eles descritos como sujeitos sem identidade, miscigenados, que viviam em condições de miséria e em estado de desorganização social e cultural. Além disso, os regionais empregavam expressões depreciativas para se referir a esses índios, de tal modo que o termo “tapeba” passou a ser associado a insulto que remete à indisposição para o trabalho e miséria (AIRES, 2008)

Alvo de constantes agressões dos posseiros e de arbitrariedades motivadas pelo preconceito, não foi por acaso que os Tapebas encabeçaram o Movimento Indígena no Estado, passando da luta inicial pelo direito à pesca no mangue do Rio Ceará para a busca da causa primeira do reconhecimento da existência indígena: a luta pelo direito à demarcação da terra indígena, aliada à criação das primeiras escolas indígenas.

Quanto à situação das terras indígenas do Ceará, segundo o documento Marco Conceitual dos Povos Indígenas do Ceará do Projeto São José IV (Ceará, 2019b), dentre as 25 Terras Indígenas identificadas pela Funai, apenas uma foi homologada: a TI Córrego João Pereira, dos índios Tremembés, localizada nos municípios de Acaraú e Itarema. Uma segunda terra corresponde à Reserva Indígena Taba dos Anacés, também localizada em Caucaia-CE, a qual foi resultante de doação feita pelo governo do Estado à comunidade e, portanto, sem processo de demarcação. Assim, apenas 3 mil dos 26 mil indígenas cearenses estão alocados em terras indígenas demarcadas, ou seja, mais de 86% ainda luta pelo reconhecimento de seu território.

À semelhança do que ocorre nos demais Estados brasileiros, no Ceará, a demarcação/homologação dos territórios tradicionalmente ocupados pelas comunidades indígenas é uma preocupação ainda presente e se torna mais urgente para as etnias em razão dos riscos potenciais para a vida indígena em meio a disputas territoriais e imobiliárias com

grupos de empresários e posseiros, esse é o caso dos povos Anacé e Pitaguary. Em entrevista ao Jornal Diário do Nordeste (POPULAÇÃO..., 2012), a liderança indígena Weibe Tapeba sintetizou a questão agrária indígena no Estado nas seguintes palavras:

A maior parte dos povos indígenas do nosso Estado ainda não conseguiu efetivar o direito do acesso e posse aos territórios indígenas. São objetos de especulação imobiliária de interesse de grandes empreendimentos, desde complexo hoteleiro a campo de golfe, até empreendimentos do próprio governo brasileiro, através da passagem de linhas de transmissões, gasoduto, ferrovias, rodovias estaduais e federais, então as terras indígenas hoje são muito impactadas por conta desses empreendimentos (POPULAÇÃO..., 2012, recurso online).

Por fim, destacamos um breve relato sobre aspectos da vida desses povos no Ceará registradas no documento Marco Conceitual dos Povos Indígenas do Ceará - Projeto São José (CEARÁ, 2019a, p. 51):

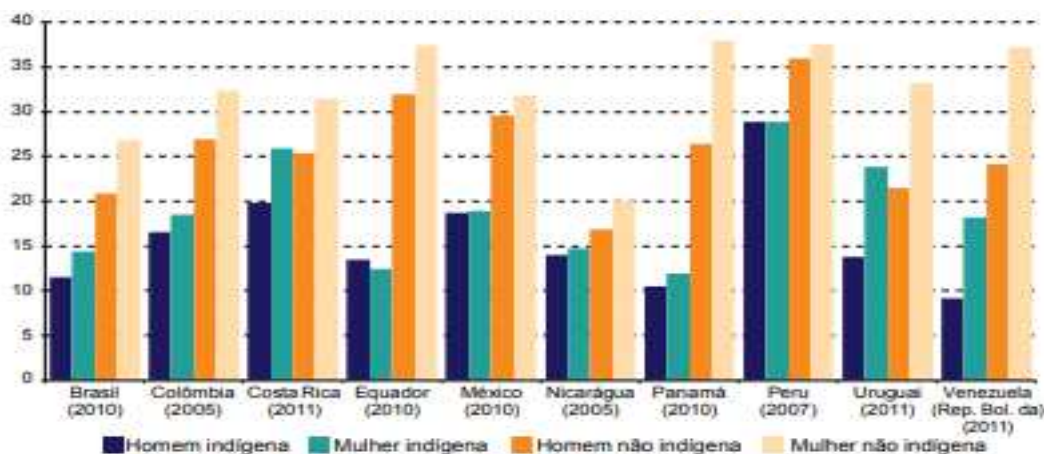
- A situação indefinida sobre a posse dos territórios de ocupação tradicional constituiu, frequentemente, um obstáculo impeditivo ao atendimento das demandas de algumas etnias e aldeias indígenas. Esse fator - em associação aos interesses políticos e econômicos contrários à regularização fundiária das terras indígenas, em áreas de maior valor imobiliário - dificultou o desenvolvimento das ações; onde a terra indígena está regularizada e situada em área de menor valor imobiliário o atendimento foi menos difícil. No entanto, a solução de questões fundiárias, está fora da ação institucional da UGP/SDA, sendo de atribuição exclusiva da Fundação Nacional do Índio;
- As comunidades indígenas dispõem de serviço de saúde. Entretanto, carecem de infraestrutura básica (abastecimento de água, saneamento, habitação, eletrificação rural, estradas);
- Carecem de acesso a créditos, programas e políticas públicas específicas e de assistência técnica para seus subprojetos produtivos e socioculturais, com interface no fortalecimento organizacional, gestão e comercialização. Essas deficiências refletem o grau de desatenção do poder público local que, em geral, considera essa realidade como responsabilidade exclusiva dos órgãos federais.
- As condições de vida da população são precárias na maioria das áreas. Mesmo nas áreas sem conflitos, a terra é limitada face à pressão demográfica; os plantios são pouco rentáveis; as alternativas de geração de renda limitadas; a insegurança alimentar uma constante.

Desse modo, as populações indígenas ainda hoje convivem com condições de vida precárias, em parte, seja pela carência de infraestrutura básica, seja pela ausência de políticas que apoiem o desenvolvimento sustentável das comunidades.

Um último ponto a destacar é a distância entre a realidade educacional entre pessoas indígenas e não indígenas. O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 (IBGE, 2012) já apontava altas taxas de analfabetismo entre os indígenas maiores de 15 anos que viviam em Terras Indígenas: no Brasil, 32,3 % deles eram analfabetos, contra 9,6% da média nacional. No Ceará, essa taxa era de 20%. A mesma desigualdade entre os anos de estudo da população indígena, especialmente rural, e a não indígena, é evidenciada na análise realizada no Relatório dos Povos Indígenas da América Latina (UNESCO, 2016).

A Figura 5, a seguir, apresentada pela Unesco (CEPAL, 2016) a partir do estudo realizado com países da América Latina mostra que, do ponto de vista educacional, o jovem indígena que vive na zona rural tem, em média menos anos de estudo em relação aos demais jovens, inclusive em relação a jovens não indígenas que vivem igualmente em zona rural. Isso ocorre, sobretudo, no Brasil, na Colômbia, na Nicarágua e no Panamá, países em que o percentual de pessoas adultas com mais de 13 anos de estudo não chega a 15% dentro dessa população, índice que se eleva para 30% entre a população adulta não indígena.

Figura 5 - Proporção de jovens urbanos de 20 a 29 anos com 13 anos de estudo ou mais, segundo condição étnica e sexo, censos de 2005 a 2011



Fonte: Cepal (2016, p. 97).

Tendo em vista o exposto, importa destacar que o estudo das políticas públicas de educação escolar indígena precisa considerar o contexto de diversidade e desigualdades que envolvem a população indígena, tal como, seu histórico de lutas e conquistas.

No entanto, isso deve ser feito levando em consideração o conhecimento de todo o arcabouço legal e normativo que respalda e limita a atuação estatal na efetivação do direito à

educação escolar indígena. Na próxima seção, apresentaremos a legislação sobre a educação indígena no Brasil e, mais detidamente, no Ceará.

2.2 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

As últimas décadas foram muito importantes para a escolarização dos indígenas do Brasil e do Ceará, especialmente do ponto de vista jurídico e normativo: a educação escolar indígena é um direito constitucional e modalidade educacional respaldada por legislação específica.

Esta segunda seção se divide em duas partes, a primeira, relata brevemente a evolução da relação entre Estado e os povos indígenas no âmbito nacional e estadual, tratando do surgimento de modalidade específica de educação escolar indígena e sobre o reconhecimento dos direitos do professor indígena, a partir de pesquisa na legislação pertinente, Resoluções e Pareceres dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação e em documentos produzidos pelo Ministério da Educação, pela própria Secretária da Educação ou pelos relatos dos gestores escolares indígenas, contidos nos Planos Políticos Pedagógicos de cada escola.

Apoiam a linha histórica aqui realizada os trabalhos de Grupioni (2002), Aires (2008), Albuquerque (2016), Vieira (2017) e Santos (2013), autores que numa perspectiva antropológica, demonstram a evolução da educação escolar indígena no Brasil e no Ceará.

2.2.1 Panorama da Educação Escolar Indígena no Brasil

Primeiramente apresentamos parte dos principais acontecimentos históricos da Educação Escolar Indígena no período de 1970 a 2019. O que se percebe no decorrer desse período é uma verdadeira mudança na forma de o Estado pensar a política pública para o sujeito indígena. A passagem de uma perspectiva protecionista e isolacionista para uma postura mais democrática e emancipatória do sujeito indígena é acompanhada por alterações nas legislações e pela ampliação dos espaços ocupados pelo indígena nas instituições. Além de uma verdadeira mudança no papel exercido pelo profissional indígena, que passa a ser visto como sujeito protagonista de direitos e deveres, capaz de exigir a prestação estatal e de reivindicar novos direitos especialmente no âmbito da educação.

Para Santos (2013), há uma divisão clara na história das relações entre o Estado e os Povos Indígenas em dois blocos distintos: o primeiro momento de 1500 a 1988, em que figurava

uma escola do branco para índio, e o segundo, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, que se estabelece a escola feita por índio para o índio. Nas palavras do autor:

A história da educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em dois períodos muito distintos. A Constituição Federal de 1988 é o divisor de águas. Durante o primeiro longo período (1500-1988), a “escola para índio” tinha uma missão muito clara: fazer com que os nativos fossem integrados e assimilados à “comunhão nacional”, ou seja, que fossem extintos como povos étnica e culturalmente diferenciados entre si e da sociedade nacional. Em razão disso, as línguas, as culturas, as tradições, os conhecimentos, os valores, os sábios e os pajés indígenas foram perseguidos, negados e proibidos pela escola (SANTOS, 2013, p. 346)

O primeiro período corresponde, portanto, a toda uma trajetória de negação de direitos indígenas e de um viés ora civilizatório, sob alegação de instrumentalizar o nativo para a vivência em sociedade; ora isolacionista, promovendo o sujeito indígena como incapaz, cuja educação é espécie de modalidade especial para pessoas carentes de aprendizagem. Há marcadamente, uma inferiorização do indígena por parte do Estado em relação à sociedade civil.

As primeiras escolas são noticiadas em meados de 1910, com sede nos postos de Serviço de Proteção ao Índio (SPI) de cada "reserva" indígena, caracterizadas pela busca da “integração social” do índio, com ensino de forte caráter religioso, ou, como afirma Lima (1995, p. 191):

Tratava-se, pois, de noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural. O modelo de governo idealizado, e que foi, em certos casos, com certeza implementado, procurava atingir a totalidade das atividades nativas, inserindo-se em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena.

Entretanto, é preciso registrar que a política do SPI deixou profundas cicatrizes no modo de vida indígena. Segundo Oliveira e Nascimento (2012), o SPI foi orientado por uma ideologia do positivismo. Em prol do progresso positivista, defendeu o interesse de fazendeiros e pecuaristas, mas sob a falsa prerrogativa de “proteger” os indígenas supostamente incapazes, o SPI deslocou grupos indígenas para reservas, como ocorreu com os povos indígenas catarinense Hã-hã-hae e Baenã, e estabeleceu escolas que visavam ao “amansamento” - termo usado à

época - dos índios com vistas à inseri-los como trabalhadores rurais , ao mesmo tempo que inculcavam um sentimento nacionalista que justificava a redução das socio diversidades indígenas.

O SPI foi substituído pela Funai, órgão indigenista oficial do Estado brasileiro criado pela Lei nº 5.371/1967 (BRASIL, 1967), entretanto, prevaleceu o compromisso do Estado com educação do índio com vistas à “integração social”:

art. 1º Fica o Governo Federal autorizado a instituir uma fundação, com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado, nos termos da Lei civil, denominada "Fundação Nacional do Índio", com as seguintes finalidades:

(...)

V - promover a educação de base apropriada do índio visando à sua **progressiva integração na sociedade nacional** (BRASIL, 1967, recurso online, grifo nosso).

A criação da Funai, ainda segundo Oliveira e Nascimento (2012, p .773), foi uma resposta do regime ditatorial a numerosas denúncias de maus tratos e corrupção dos SPIs e veio atender a um propósito de “tornar internacionalmente aceita sua política indigenista”, vinculado ao Ministério do Interior, o órgão foi fortemente orientado por políticas de integração do índio à nação brasileira.

Grupioni (2013) relata que é desse período a publicação da Lei nº 6.001/1973, relativa ao Estatuto do Índio, que, em seus artigos 49 e 50, previam, para as escolas localizadas em aldeias indígenas, a realização da alfabetização com o uso da língua de cada grupo, concomitante ao português (BRASIL, 1973). Na prática, o professor não-indígena recebia a ajuda de um aluno monitor bilíngue que mediava o processo com os demais alunos para o ensino da língua portuguesa e outras disciplinas. Assim, o bilinguismo serviu inicialmente de instrumento de transição para estabelecer o uso da língua nacional pelos indígenas (BRASIL, 1973).

É o Estatuto do Índio (BRASIL, 1973) que expressa em Lei a visão jurídica do índio como sujeito relativamente incapaz, o que em termos práticos significa dizer, que o índio não poderia tomar nenhuma decisão sobre si mesmo, sem a intervenção de seu tutor legal, nesse caso, o Estado, representado pela Funai. Importa dizer que até hoje as tentativas de revisão do Estatuto do Índio seguem infrutíferas. Contudo, a Lei nº 10.406/2002 do Novo Código Civil Brasileiro expressamente deixou de incluir o índio como pessoa incapaz, remetendo a questão à legislação específica do Direito Indígena (BRASIL, 2002a).

Inicialmente, o Estado estabelece uma relação hierárquica em relação ao índio, no qual é o ente estatal, constituído por agentes não-indígenas, quem toma todas as decisões sobre a

organização das instituições escolares voltadas ao atendimento ao indígena, sem que haja espaço para que o indígena tenha voz para definir a escola que necessita ter. A escola objetiva “integrar”, o que significa impor um padrão nacional de ensino e negar elementos identitários e culturais indígenas, tendo no ensino da língua oficial o principal instrumento dessa imposição.

Entretanto, Oliveira e Nascimento (2012) acrescentam que mesmo usando de uma pedagogia bilíngue, a escola integracionista não legitimava a diversidade indígena. Pelo contrário, a língua nativa era usada como ferramenta para facilitar a alfabetização da língua portuguesa. Foi diante da necessidade de fazer frente a essa pedagogia civilizatória que ridicularizava e desprezava os saberes próprios indígenas que começam a surgir as escolas criadas em mutirões nas comunidades indígenas e a própria figura do professor indígena.

A partir da década de 1980, os indígenas, influenciados pelas ideias internacionais de autonomia e protagonismo, promovem os primeiros passos para um novo paradigma estatal. Um marco importante desse momento é a promulgação da Convenção nº 169 da Organização Internacional de Trabalho sobre os Povos Indígenas de 1989, aprovada em Genebra, do qual pode se destacar o estabelecimento expresso do princípio da autodeterminação dos povos indígenas:

os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, (...), e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente (OIT, 1989)

Grupioni (2002) destaca também que, nesse período, a abertura democrática e o início do processo da Assembleia Constituinte, além da influência das ideias do multiculturalismo neoliberal no plano internacional, são terrenos férteis para o contato dos grupos indígenas brasileiros com movimentos indígenas internacionais. Com o apoio de setores da igreja e da universidade, especialmente no que diz respeito à questão agrária, organiza-se no país o Movimento Indígena, cuja primeira conquista é inclusão de direitos indígenas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, estabelece-se de vez a nova visão do Estado perante o indígena. Esse marco legal, ao assegurar uma série de diferentes direitos ao indígena, como o direito à educação e à demarcação da terra indígena, define também como deve ser a nova postura do Estado: reconhecer a condição dos indígenas como cidadãos brasileiros e seu direito a permanecerem com suas identidades, suas línguas,

territórios, cultura e tradições (BRASIL, 1988). O papel do Estado passa a ser, então, o de zelar para que tais direitos sejam efetivados.

No âmbito da educação, nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal, pela primeira vez foi estabelecido o direito dos povos indígenas a uma educação “diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue” (BRASIL, 1988, recurso online), inaugurando a política de Educação Escolar Indígena. Conforme Grupioni (1998, p. 129), a escola indígena assumiu então um novo papel: “contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos”. Em seguida, as orientações do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (Rnei), descrevem como a escola indígena deve ser:

5.1.1 Comunitária: Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. 5.1.2 Intercultural: Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. 5.1.3 Bilíngue/multilíngue: Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante. 5.1.4. Específica e diferenciada: Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (BRASIL, 1998, p. 24).

Conforme destaca Grupioni (2002), em 1989, ocorreu outro importante marco: a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, promulgada posteriormente na forma do Decreto nº 5.051/2004 (BRASIL, 2004a). Esse documento foi o que primeiro estabeleceu, nos artigos 26 a 31, o objetivo a ser alcançado pela escola indígena: a educação deve promover a equidade nas oportunidades do aluno indígena em acessar todos os níveis e etapas de ensino, estimular o uso das línguas indígenas, mas também oferecer meios para fazer conhecer ao indígena seus direitos e obrigações referentes ao trabalho e possibilidades

econômicas, conforme as tradições e culturas dos povos interessados, além de combater o preconceito contra indígena junto à sociedade nacional (BRASIL, 2004a).

Mas a sistematização da educação escolar indígena como modalidade, segundo a nova perspectiva de preservação dos valores indígenas, só foi possível depois da publicação do Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, por meio do qual o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade pela educação escolar indígena, assumindo o papel antes desempenhado pela Fundação Nacional do Índio. É a partir daí que se iniciam os estudos e publicações que vão delineando os rumos para uma política educacional específica e descentralizada, a ser reproduzida nos estados-membros da federação para atender aos direitos dos povos indígenas. Isso também significou o aporte de recursos financeiros específicos para a execução da política, o que antes era impossível com os escassos recursos da Funai.

Importa dizer, conforme Lima (2014), que essa nova configuração da política estadual indigenista é reflexo de ressignificação de ideias culturais, políticas e econômicas que se estabeleceram nos países da América Latina a partir da introdução de ideias neoliberais nos projetos políticos desses países, que se revelam especialmente na promoção de projetos de políticas governamentais de educação, financiadas por recursos de agências financeiras internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros). No Brasil, marcadamente, a nova política se revela na busca pela melhoria do acesso à escola e da qualidade de ensino, passando o governo brasileiro a pensar políticas específicas voltadas para as comunidades indígenas, estabelecendo uma burocracia indigenista constituída tanto por meio de documentos legitimadores dos direitos indígenas quanto por meio da designação de órgãos e servidores agentes responsáveis por efetivar esses direitos.

Conforme bem descreve Coelho (2015), essa nova perspectiva que vai se constituindo na década de 1990 tem o mérito de defender uma escola acessível aos indígenas, contudo a discussão sobre a garantia de um currículo diferenciado ainda era insipiente:

A grande mudança é a defesa de uma escola indígena, construída por índios, no lugar de uma escola para índios. Os povos indígenas passam a ser entendidos como integrantes da Nação brasileira. Antes, quando as escolas indígenas estava a cargo da Funai, elas não eram consideradas nacionais nem necessitavam cumprir currículos mínimos determinados pelo Estado brasileiro. O novo discurso submete os indígenas a uma formação básica comum, constituindo um paradoxo no que se refere ao respeito pela diversidade (COELHO, 2015, p. 4)

A inserção da nova visão estatal no campo educacional repercute para outra importante legislação infraconstitucional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL,

1996), cujos artigos 32, 78 e 79, determinam a oferta de educação escolar indígena bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com o objetivo de:

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 (BRASIL, 1996, p. 3).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação anterior, qual seja a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) nada dizia sobre educação escolar indígena, representando a nova Lei um grande avanço na temática, inclusive com a previsão de formação específica para o profissional que atue na modalidade e o uso de material específico, definindo o caráter diferenciado dessa escola.

Faça-se um parêntese aqui para explicar a competência dos entes federativos para executar a Educação Escolar Indígena. A LDB (BRASIL, 1996) define o regime de cooperação entre as três esferas governamentais para garantir a oferta da Educação Básica. Contudo, no caso da Educação Escolar Indígena, exclui-se a participação do Sistema Federal. Segundo o Parecer CNE nº 14/1999 (BRASIL, 1999a), a atribuição de ofertar essa modalidade é dada aos Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino em razão das especificidades da modalidade, que se volta a atender povos localizados em mais de um município e que exige a atuação de especialistas tanto na formação de profissionais e no ensino bilíngue, conforme o caso, e que pressupõe a existência dos processos próprios de aprendizagem.

Ao Sistema Estadual de Ensino cabe a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, em consonância com a legislação federal. Os municípios que tiverem interesse e condições de ofertar a Educação Escolar Indígena poderão fazê-lo por termo de colaboração com o Estado, devendo para tanto ter suas escolas regularizadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Nesse caso, escolas mantidas pelo poder municipal poderão integrar o sistema estadual de acordo com o artigo 11, inciso I, da LDB (BRASIL, 1999a, p. 199).

Outro destaque foi a publicação, em 1998, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (BRASIL, 1998), de cuja elaboração participaram representantes indígenas de todo o país, especialistas da educação, antropólogos e professores das diversas matérias. Esse instrumento auxiliou, principalmente, professores indígenas e técnicos das Secretarias de Educação na implementação do projeto pedagógico e do currículo específico das escolas indígenas na década seguinte (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010).

No Rcei (BRASIL, 1998), estão expressos princípios basilares da educação escolar indígena: o direito à consulta livre, prévia e informada e o protagonismo indígena no desenvolvimento da política pública educacional indígena. Posteriormente, a organização e funcionamento da oferta da modalidade foi regulamentada pelas resoluções dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação.

Primeiramente, para regulamentar o disposto na LDB (BRASIL, 1996), o Conselho Nacional de Educação edita o Parecer nº 14/1999 (BRASIL, 1999a) e a Resolução CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 03/1999 (BRASIL, 1999b), regulamentando a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas na Educação Básica, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamentos jurídicos próprios, fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e a manutenção de sua diversidade (GRUPIONI, 2002).

Ainda em 1999, após aprovar esses documentos, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, promoveu o primeiro e único levantamento exclusivo da situação escolar indígena, cujos resultados identificam a existência de 1.392 escolas indígenas e 3.998 professores indígenas (BRASIL, 2001a).

Na realidade, conforme apontam Oliveira e Nascimento (2012), em meio à produção dos textos da política, o MEC passa a favorecer a instituição “de participação e de controle social com os próprios indígenas, além de convocar para o debate político, Organizações Não Governamentais (ONGs), universidades, sistemas de ensino e instituições de pesquisa” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 776), essa dinâmica é estabelecida com a criação do Comitê de Educação Indígena, em 1992, também ligado à Secretaria de Educação Fundamental. Comitê que cedeu lugar para o que hoje se conhece por Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei), atual esfera interinstitucional de discussão da política no âmbito nacional.

Já nos anos 2000, os estados realizaram medidas para a estadualização da escola indígena que levou à formação de toda uma burocracia institucional para incluir a Educação Escolar Indígena como modalidade específica, dentro dos sistemas estaduais de Ensino, voltada para o atendimento escolar da demanda indígena por meio de um currículo escolar que se pretende diferenciado, que reflita toda a trajetória de resistência e reivindicações por espaços interculturais, que promova o reconhecimento e a valorização da identidade indígena e sua formação cultural como meio de propiciar ao aluno indígena o conhecimento necessário ao usufruto de direitos e garantias que lhe são devidos. Nas palavras de Grupioni (2013, p. 70):

Nas últimas duas décadas, estruturou-se uma nova política pública no Brasil, voltada à oferta da educação escolar em comunidades indígenas. Concebida como um direito dos índios, ancorada em noções como diversidade, diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, essa política colocou à frente um novo modelo de escola nas aldeias membros das próprias comunidades indígenas (GRUPIONI, 2013, p. 70)

Momento importante ocorreu também em 2001, com a aprovação do PNE, mediante a Lei nº 10.272/2001 (BRASIL, 2001b), contendo um capítulo dedicado à educação escolar indígena, determinando a meta da universalização da oferta educacional aos indígenas em todos os níveis e etapas, e instituindo estadualização da política a partir da criação “dentro de um ano, a categoria oficial de 'escola indígena' para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 1).

Além disso, o Plano Nacional de Educação passou a atribuir, nesse momento, aos sistemas estaduais a tarefa de realizar a formação específica dos profissionais que atuam nessa escola, instituindo o magistério indígena e a previsão de financiamento específico para essa política.

Posteriormente, foram editados pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, respectivamente, os primeiros documentos orientadores da formação de profissionais indígenas: Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002b); Parecer CNE nº 10/2002 (BRASIL, 2002c).

Cabe destacar a criação, pelo Decreto nº 5.159/2004 (BRASIL, 2004b), da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad) na estrutura administrativa do MEC, foi criada também uma Coordenação específica para a Educação Escolar Indígena de modo a organizar a política no âmbito federal. Este órgão posteriormente passa a ser denominado Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade e Inclusão Educacional (Secadi).

A Secadi permaneceu em funcionamento até 2019, quando ocorreu sua extinção por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, fato que representou um retrocesso na questão escolar indígena, que hoje passou a ser gerida pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp). O lugar da “escola indígena” como modalidade “especializada”, alude a uma perigosa lógica segregacionista da integração social, que como se viu nesta seção, custou muitos anos para ser superada.

Um marco importante foi a realização do Censo Escolar Indígena de 2005. Na ocasião, foram identificadas 2.323 escolas indígenas em todos os estados brasileiros (exceto Piauí e Rio Grande do Norte), nas quais atuavam 8.431 docentes.

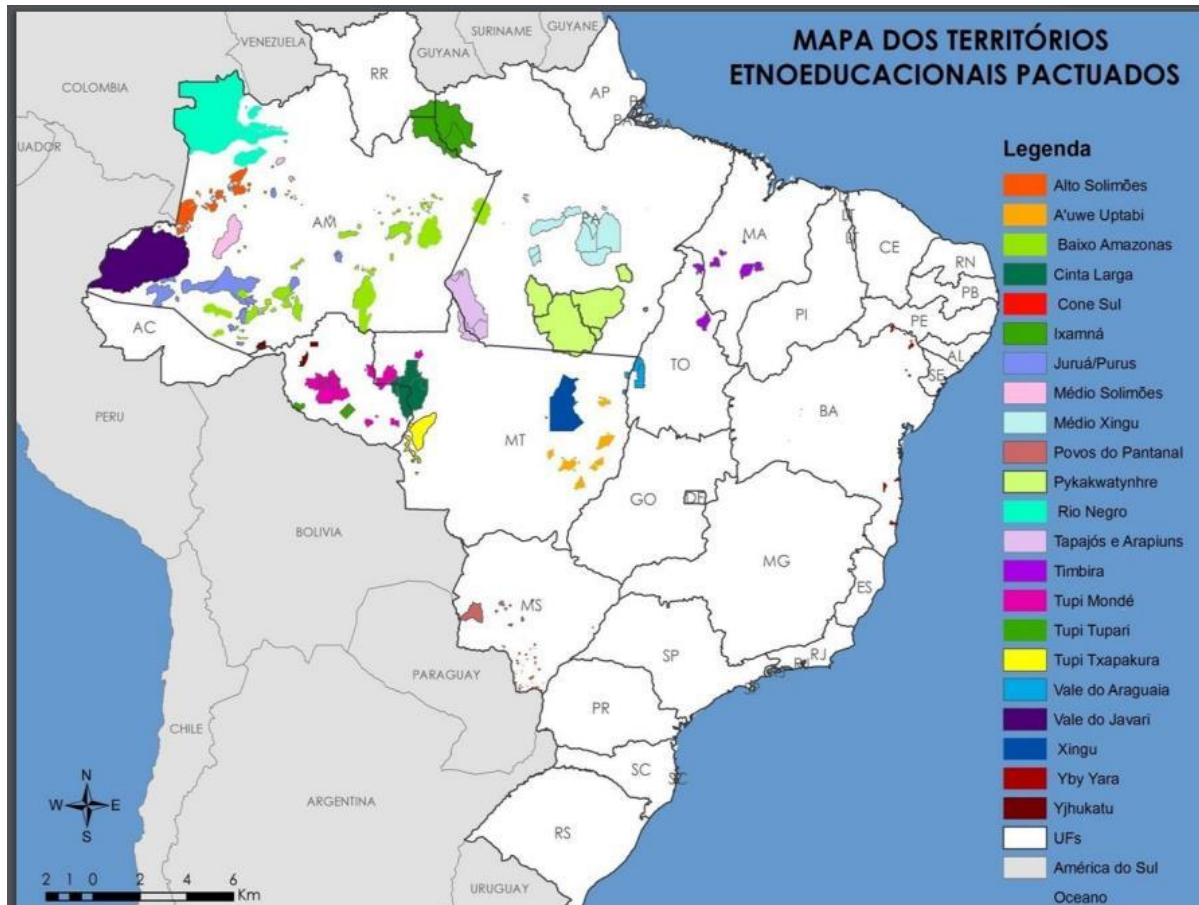
O advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a partir de 2007, tornou possível o financiamento diferenciado da educação indígena/quilombola oferecida por estados e/ou municípios. Com os novos critérios de distribuição dos recursos do fundo, garantiu-se para esta modalidade de ensino, um valor-aluno/ano 20% superior ao despendido com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental urbano.

Retornando a trajetória das legislações que tratam da questão indígena no contexto nacional, tem-se, em 2008, a publicação da Lei 11.645/2008 que altera a LDB (BRASIL, 1996) para incluir no currículo das escolas do país a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Essa Lei é importante, pois expressa uma quebra de paradigmas por parte do ente estatal, que a partir desse marco, ao menos do ponto de vista jurídico, assume a responsabilidade de romper com estereótipos e estigmas quanto aos índios que até então estavam sendo veiculados nos livros didáticos.

Em 2009, o MEC reestruturou a organização da oferta de Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais (TEE), estabelecido via Decreto nº 6.861/2009 (BRASIL, 2009). Por meio dessa ação, o Ministério da Educação pretendia estabelecer espaços de articulação permanentes entre estados e municípios como meio de estimular regimes de colaboração entre as diferentes instâncias envolvidas na educação escolar indígena e garantir o respeito à abrangência geográfica de cada etnia indígena sem se restringir a um município ou estado específico.

A Figura 6, a seguir, exemplifica alguns dos territórios já pactuados na implementação do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas. Contudo, essa implementação é um desafio diante da falta de prioridade dessa agenda política no país. Esse é o caso do Território Etnoeducacional Potyrõ, pactuado entre Ceará e Piauí, nos moldes previstos na Lei, em 22 de maio de 2014, por meio de plano de ação que identificou dez demandas a serem atendidas para a implementação da educação escolar em conjunto pelos dois Estados. No entanto, o objetivo de fomentar o desenvolvimento de ações em conjunto entre os estados, município, entidades e povos indígenas envolvidos é um desafio ainda a ser alcançado, pois há pouca articulação entre os dois Estados para a execução da política.

Figura 6 - Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados



Fonte: Brasil (2011).

Em 2012, passa a vigor a Resolução do CNE/CEB nº 05/2012 (BRASIL, 2012a), a qual define as diretrizes curriculares nacionais para a escola indígena, entre outros pontos, ela prevê o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas pautada pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos: I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direito (BRASIL, 2012a, p. 1).

É a mesma Resolução CNE/CEB nº 05/2012, que também identifica os elementos básicos que definem a escola indígena: “[...] localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos”

(inciso I), “[...] exclusividade de atendimento a comunidades indígenas” (inciso II) e “[...] organização escolar própria” (inciso IV), bem como a participação da comunidade na definição de projetos arquitetônicos de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas” (art. 3º, inciso V) (BRASIL, 2012a). É preciso destacar, sobretudo, o singular processo de tomada de decisões dentro da escola, uma vez que é preciso que as questões referentes à educação dos alunos indígenas sejam definidas sempre a partir de consulta prévia, livre e informada aos povos indígenas. Conforme Parecer CNE/CEB nº 13/2012:

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias e informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam, direta ou indiretamente, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito à educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e implementação de projetos escolares é expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado nacional (BRASIL, 2012b, p. 2).

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação apresenta mais uma importante Resolução CNE/CEB nº 01/2015, desta vez, dispondo sobre as Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação dos Professores Indígenas em Cursos de Nível Superior e Ensino Médio, mostrando a profissionalização dos indígenas como meio essencial para garantia do direito a uma educação escolar aos indígenas, respeitando sua cultura e tradições (BRASIL, 2015).

Nesse percurso histórico e legislativo, é possível observar que, conforme aponta Santos (2013), houve inúmeras conquistas nos planos jurídico e político da educação escolar indígena, quais sejam: a definição de um conjunto normativo em prol do reconhecimento e garantias da autonomia pedagógica e de gestão dos processos educativos da escola indígena; a estruturação da modalidade específica diferenciada de educação escolar como direito coletivo e o reconhecimento do protagonismo indígena, com o surgimento de profissionais indígenas com formação para atuar seja na sala de aula, seja na gestão de suas próprias escolas. E, sobretudo, o grande avanço está na consolidação de uma nova dinâmica para a relação entre o Estado Nacional e os indígenas, pautada no princípio de autodeterminação dos povos indígenas. Segundo Santos, essa escola pode ser assim definida:

Nos últimos anos, professores e lideranças indígenas estão construindo uma nova escola indígena, caracterizada como plural, diversa e dinâmica. Não existe um modelo, um objetivo e nem uma meta única. Cada povo concebe historicamente sua escola e a projeta segundo suas perspectivas contextualizadas. A escola representa Educação indígena no país e o direito

de cidadania plena hoje uma resposta às necessidades reais das comunidades, nos seus diferentes momentos e contextos históricos (SANTOS, 2013, p. 346).

Porém, conforme Santos (2013) reconhece que é necessário esclarecer que a escola indígena não nasce pronta e acabada ou padronizada nos moldes da legislação federal nos estados. Cada povo, em cada território, realizou seu percurso próprio para definir sua escola indígena. E é preciso saber que cada povo indígena tem seu lugar nessa história.

E esse percurso envolve diferentes atores internos e externos à escola indígena, desde a própria comunidade indígena e seus movimentos sociais organizados que se materializam em entidades como Apoinme, Adelco, Oprince, Copice, de esferas nacional e local; quanto também pela internalização da política em instituições como o Ministério da Educação e Ministério Público Federal e as próprias Secretarias de Educação, além da atuação relevante de universidades, em especial aquelas que participam do PROLIND e promovem as licenciaturas interculturais, além de entidades de interesse na causa indígena como a própria arquidiocese de Fortaleza, que tem atuado no apoio à formalização dos movimentos sociais indígenas.

Para entender como se dá a trajetória do processo de escolarização nessa modalidade e a convergência dos interesses desses diferentes atores em prol de educação escolar indígena de qualidade, no âmbito do Ceará, veremos na seção posterior um panorama da educação escolar indígena no Ceará.

2.2.2 Panorama da Educação Escolar Indígena no Ceará

No Ceará, o aparecimento das escolas indígenas ocorreu em paralelo com a evolução da legislação nacional, como resultado de um complexo processo histórico cujo marco inicial parte da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Tanto as mudanças legislativas quanto a consequente descentralização da política indigenista tiveram como consequência o surgimento de diferentes experiências escolares. Nesse caso, as escolas foram essenciais para que os povos indígenas pudessem ter visibilidade e pudessem reivindicar a posse da terra, pois, mesmo antes do reconhecimento dos grupos étnicos pela Funai, a discussão da escola indígena já estava presente.

Considerando que o objetivo deste estudo é abordar o processo de estruturação da carreira do professor indígena no Ceará, a seguir, serão apresentados os principais fatos ocorridos no percurso da escola indígena a partir da Constituição Federal de 1988. Para fins de

organização didática, segmentou-se esse percurso em dois grandes momentos: primeiro, nas décadas de 1980/1990, quando surgiram as primeiras experiências de escolas leigas em paralelo com a organização do Movimento Indígena Cearense; o segundo momento, a partir dos anos 2000, quando Governo assume a responsabilidade em garantir a educação escolar indígena em todas as séries e etapas, institucionalizando a sua oferta na estrutura estatal.

Para Aires (2008), no âmbito do Nordeste, até o início da década de 1980, temos um período pouco abordado na literatura oficial sobre a educação indígena local, posto que havia em curso um projeto de negação da existência indígena. Sabe-se, a partir das pesquisas antropológicas promovidas posteriormente, que havia experiências improvisadas de escolas localizadas dentro das comunidades rurais que, mais tarde, se descobrem ou se denominam indígenas posteriormente estimuladas pelo trabalho de setores da igreja católica. Em especial, no Ceará, a equipe da Arquidiocese de Fortaleza, em meados de 1990, é um dos principais agentes que atuaram junto a essas comunidades, exercendo um papel de apoio aos movimentos comunitários na construção de um sentido de grupo coeso com propósito de alcançar condições mais dignas de vida.

A partir de janeiro de 1993, o Movimento Indígena se articulou pela primeira vez entre si, para a realização da Campanha de Demarcação das Terras indígenas no Ceará- “Terra Demarcada- vida garantida”, movimento também organizado a nível regional e nacional, decidido e assumido pelos Povos Indígenas nas diversas regiões do Brasil. Essa campanha contou com a realização de várias atividades, priorizando a luta pela demarcação das terras indígenas e sua cultura (LEITE, 2009, p. 411)

Logo depois, a entidade religiosa apoiou também o reconhecimento como comunidades indígenas em contraponto ao projeto de negação da presença indígena no Estado até então implantado pela elite local. As primeiras associações apareceram entre as comunidades dos Tapebas de Caucaia (1985), dos Tremembés de Almofala (1991), dos povos Pitaguary e dos povos Jenipapo-Kanindé (1991).

Em meio a isso, emergiram lideranças indígenas como os Caciques Sebastião (Tapeba), Daniel (Pitaguary) e Sotero (kariri) que reivindicaram o atendimento escolar de suas comunidades como forma de romper com a discriminação histórica contra o povo indígena, mas dentro de um projeto maior de garantir a visibilidade e reconquista das terras indígenas. Sobre isso, discorre o antropólogo Aires (2008, p. 1):

Os índios Tapeba, desde o final da década de 80, vêm postulando e efetivamente implementando experiências na organização de escolas em suas

“comunidades”. Destaco o fato de que escolas entre os indígenas é resultado da visibilidade que esta população alcança no cenário local e aparecem com o aprofundamento daquilo que é denominado, pelos líderes, de “luta”. A “luta” essencialmente diz respeito a um entrave político entre os Tapeba e a sociedade nacional com vistas à garantia dos direitos sociais, sendo em seus momentos iniciais marcada pela disputa da terra.

As primeiras escolas indígenas surgem entre os Tapebas em torno de 1995, funcionando nas casas dos professores sem a interferência estatal e, muitas vezes, em condições precárias. O início dessas escolas é justificado pelos indígenas à época como uma reação ao preconceito e à discriminações vivenciados por algumas crianças indígenas nas escolas convencionais. Um desses casos é a Escola Tapeba do Trilho, criada em 1993, conforme descreve liderança indígena citada por Aires (2001, p. 2, grifo nosso):

lembro que, e não é por ter sido uma das fundadoras, fundei na comunidade a primeira escola, na época eu fiquei pensando, meu Deus, o que a gente vai fazer pra ajudar o nosso povo porque tinha crianças aqui que saíam daqui e iam estudar lá fora e chamavam a gente de Tapeba. E voltavam dizendo, tia eu não vou estudar mais não, dizendo isso para as mães deles. Por que? Ah! **O pessoal fica debochando da gente, chamando a gente de Tapeba e aí fica com vergonha na frente dos meninos e a gente não quer mais voltar não, e ficou (Liderança, Lagoa II).**

Assim, se as situações de preconceito existiam, a escola era improvisada pela comunidade com o apoio das lideranças indígenas interessadas em criar uma alternativa segura às crianças indígenas de modo a protegê-las dessa discriminação. Em muitos desses casos, a figura do professor e da liderança logo se fundiram, pois, o exercício da atividade de magistério auxiliava na projeção de novas lideranças na comunidade indígena.

Além disso, a escola leiga serviu ao ideal de ratificar a identidade indígena, passando a incluir, no currículo escolar, conteúdos voltados para situações reais da vida na comunidade indígena, inserindo-se aí a ideia de diferença cultural, à medida que o currículo pretendido nessas escolas deveria ser diferente daquele pretendido pela escola não indígena. Essa solução foi compartilhada, no decorrer da década de 1990, por outros grupos a partir da integração do movimento indígena local ao nacional, por meio dos chamados congressos indigenistas, promovidos para discutir os rumos da nova política de Educação Escolar Indígena (AIRES, 2001).

Lima (2014) esclarece que a década de 1990 foi marcada pela inclusão na agenda nacional e local do ideário estabelecido pela “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1990) que se filia ao propósito de difusão da agenda neoliberal nos países da

América Latina e ajuda a estabelecer o ideário do multiculturalismo, quanto à necessidade de políticas educacionais mais específicas que compreendam a diversidade cultural.

Isso se difunde no Ceará na forma do Projeto “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” (CEARÁ, 1995), voltado à erradicação do analfabetismo, à ampliação do acesso à escola e à melhoria da qualidade de ensino com a redução de indicadores de reprovação. Inicia-se, então, projeto de governo cuja pauta é a inclusão escolar. Logo, surgem os primeiros diagnósticos da educação cearense que atestaram a condição crítica da educação indígena. Se o objetivo era ter todos na escola, era preciso incluir os indígenas.

Ao mesmo tempo, os movimentos sociais indígenas nacionais, ao compartilharem suas experiências com os grupos indígenas locais nos congressos indigenistas, influenciam para uma maior organização dos movimentos indígenas locais na luta pela afirmação dos direitos culturais indígenas e nas reivindicações por um maior apoio do estado para o funcionamento das escolas diferenciadas.

Reconhecendo essas demandas sociais e atendendo às normativas nacionais difundidas pelo MEC, o governo estadual definiu os primeiros rumos para a implementação de ações governamentais em prol da educação escolar indígena dentro do Projeto Reafirmando a Cultura do Índio Cearense (AIRES, 2008). Uma equipe de técnicos da Secretaria da Educação inicia o trabalho junto às comunidades e, com o apoio da Associação Missão Tremembé, realiza o levantamento da demanda indígena no Estado, definindo, em 1998, alinhados ao Rcnei (BRASIL, 1998), o Programa de Expansão da Escola Indígena no Ceará, que possuía cinco metas para a educação escolar indígena: I) elaboração do censo escolar, II) formação de professores, III) ampliação e construção de prédios escolares, IV) elaboração de material didático específico, e V) a realização de eventos de formação. Sobre esse período Albuquerque (2016) detalha:

O primeiro período foi marcado por “paixões”, “aprendizados”, “experimentações” e a falta de suporte legal com “definições claras” quanto as competências e a forma como deveria proceder a Seduc, mesmo tendo orientações sugeridas no “Programa de Educação para Todos” (1995), incluído no Plano de Desenvolvimento Sustentável (1995), “Projeto Reafirmando a Cultura do Índio Cearense” (1996), a LDBEN (1996) e RCNEI (1998). Para as técnicas esses “atos de Estado”, eram ainda bastante genéricos. **Os procedimentos administrativos “claramente” definidos, só passaram a figurar em 1999, com a Resolução 03/1999, do Conselho Nacional de Educação** (ALBUQUERQUE, 2016, p. 19, grifo nosso).

No início da década de 1990, apesar das ações já citadas, as escolas indígenas ainda funcionam de forma precária, não há ainda uma formalização da política na estrutura da

Secretaria no sentido de um financiamento permanente, visto que a recém-criada modalidade carecia de documentos que norteassem a implementação da política e as escolas em funcionamento não atendiam às condições mínimas para o reconhecimento de seus cursos pelo Conselho Estadual do Estado, inclusive quanto à questão da formação docente.

Contudo, dois documentos ajudam a estabelecer um novo rumo para a EEI: a publicação dos Rnei (BRASIL, 1998) e a edição do Parecer nº 14/1999 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999a), os quais regulamentam condições para a institucionalização da escola indígena.

O principal ponto de destaque desses documentos foi a inclusão da pauta escolar indígena na agenda política local, com definição de recursos e o estabelecimento de um vocabulário específico, permitindo a formação de uma imagem da escola indígena como espaço de conscientização da questão étnica e de revitalização cultural, e tornando o cargo de professor nessas escolas um espaço almejado pelo indígena (PALADINO, 2001).

No início dos anos 2001, ocorre a divulgação dos resultados do Censo da Escola Indígena de 1999, primeiro levantamento realizado pelo MEC sobre os professores e as escolas indígenas, identificando a realidade dessa demanda no Ceará: 24 escolas estaduais em áreas indígenas e 87 professores indígenas atendendo a 1.824 alunos, correspondentes a quatro grandes etnias: Jenipapo-Kanindé, Potiguara, Tapeba e Tremembé.

Nos anos seguintes, percebe-se as primeiras experiências de intervenção estadual no âmbito da política de Educação Escolar indígena. Segundo relatos contidos nos Planos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas, no período de 1998-2002, a Seduc estabelece os primeiros convênios com associações de representações indígenas para apoiar as escolas indígenas, sem que elas integrassem à estrutura do órgão.

Nesse período, Santos (2013) informa que foram investidos cerca de R\$ 153.600, 00 na promoção de convênio com seis associações indígenas, com recursos financeiros próprios do tesouro estadual, para o pagamento de professores em atuação nas escolas indígenas. Além disso, a Seduc encaminhou ao FNDE/MEC dois projetos voltados para a Educação Escolar Indígena, solicitando apoio financeiro para a “capacitação de professores de escolas situadas nas comunidades indígenas” em 1998 e, no ano seguinte, para o “Projeto Educação Escolar Indígena” na área de “formação de professores, produção e impressão de material didático”.

Outro grande passo, nesse sentido, foi a publicação, em 31 de julho de/2000, do Decreto Estadual nº 25.970/2000 (CEARÁ, 2000a) que oficializa a criação das escolas indígenas, expressando o intuito de aumentar a universalização da Educação Básica dentro do Programa da Educação para o Novo Milênio.

Esse primeiro decreto cria 23 escolas indígenas de Ensino Fundamental e Médio, denominadas “escolas diferenciadas”, atendendo a nove povos indígenas: Potiguara (2), Kalabaça e Cariri (6), Tapeba (5), Jenipapo Kanindé (1), Kanindé de Aratuba (1), Tremembé (7) e Pitaguary (1). Posteriormente, em 2008, são acrescentadas três escolas, dos povos Anacé (1) e potiguara (2). O termo “diferenciada” permaneceu em uso até a criação da categoria “escola indígena” na estrutura da Secretaria Estadual com o Decreto nº 31.057/2012 (CEARÁ, 2012). Prova-se aí que Estado do Ceará se antecipou à disposição do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) quanto à criação da escola indígena.

Posteriormente, são mantidas 18 escolas e extintas 8 escolas, em razão das condições precárias de funcionamento. Um relato apresentado no PPDT da Escola Indígena Joaquim Ugena (2018 *apud* MOTA, 2021), oferece um retrato da situação antes e depois da institucionalização estatal:

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 debaixo 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. (ESCOLA INDÍGENA JOAQUIM UGENA, 2018, p. 06 *apud* MOTA, 2021, p. 26).

A evolução do processo de estadualização logo levou a melhoria da infraestrutura física dos prédios escolares. O funcionamento em galpões, casebres de professores ou a céu aberto sob cajueiros começa a dar lugar, em meados de 2002, a prédios alugados pela Seduc ou construções próprias em mutirão, e depois a partir de 2007, com recursos do Programa PAR/FNDE, são paulatinamente substituídos por prédios escolares construídos pela Seduc, dotados de projeto arquitetônico único.

Portanto, a estadualização não apenas inscreveu a escola indígena no organograma da Seduc-CE, mas tornou possível que a escola indígena passasse a ser contemplada também por outros programas federais, tais como, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate), Fundeb e PAR. Com a dotação de recursos

específicos à modalidade, seja de origem federal ou estadual, o estado finalmente assume a construção e manutenção de escolas indígenas.

Sobre as construções das unidades escolares no Ceará, elas ocorreram, em 2006, primeiramente com recursos próprios do tesouro estadual, ainda sem projeto arquitetônico específico. Depois outros 18 prédios escolares foram entregues em 2009 e em 2011, incluindo projeto arquitetônico específico que contou com o apoio do Departamento de Arquitetura e Engenharia (DAE) para sua elaboração. Outros dois prédios escolares foram inaugurados em 2017 e em 2018, totalizado 25 unidades em prédios estaduais. Outras 14 escolas seguem funcionando em prédios fora do modelo arquitetônico definido.

Importante acrescentar que o Rcnei (BRASIL, 1998) e a Resolução nº 03/1999 (BRASIL, 1999b) inauguram a concepção de que a escola diferenciada, no sentido de ter um currículo específico e de atender às especificidades dos grupos indígenas, só é possível se houver profissionais indígenas que possam assumir a gestão e o ensino em cada escola. Contudo, essa constatação expressa nesses documentos, no Ceará, é contraposta a uma dura realidade: apesar da nomenclatura “diferenciadas”, nas escolas indígenas, entre os que se propunham a exercer a função de professor estavam pessoas com poucos anos de escolarização. Começa assim a demanda por investimentos na formação de professores.

A partir de 2003, as escolas indígenas passam a contar com um corpo de gestores escolhidos pela própria comunidade, o chamado Núcleo Escolar indígena, sendo, no ano seguinte, instituída a Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena. Essa comissão posteriormente deu origem ao Grupo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena (GI), o qual volta a ser constituído uma comissão deliberativa em 2018, mas segue envolvendo a participação de gestores indígenas, lideranças, representantes da Secretaria da Educação e de outros órgãos e outras entidades de apoio aos indígenas.

O Conselho Estadual de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, reconhecendo a necessidade de normatizar o alcance da política no âmbito estadual, complementando o disposto nas resoluções nacionais sobre educação indígena, edita a primeira resolução sobre o tema, Resolução nº 382/2003 (CEARÁ, 2003), posteriormente alterada pela Resolução nº 447/2013 (CEARÁ, 2013), tratando sobre o funcionamento da escola indígena, a qual funcionará a partir dos seguintes princípios:

A escola indígena, em sua organização, obedecerá aos seguintes princípios: a) reconhecimento e respeito à diversidade étnica e cultural dos povos e comunidades indígenas; b) valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais; c) valorização e fortalecimento das culturas indígenas; d)

diversidade de concepções de ensino e de aprendizagem; e) gestão participativa.

art. 7º - A escola indígena será criada pelo Poder Público Estadual ou Municipal, por solicitação do povo ou da comunidade interessada, como expressão de suas necessidades educacionais. § 1º - O ato de criação de escola indígena será publicado no respectivo órgão de publicidade oficial. § 2º - A escola indígena adotará o nome que o povo ou a comunidade lhe destinar.

art. 8º - A escola indígena será credenciada e terá seu funcionamento oficializado após Parecer do Conselho de Educação do Ceará (CEC), mediante apresentação dos seguintes documentos: a) localização em terra e/ou comunidade indígena; b) o Projeto - Político - Pedagógico; c) Regimento Escolar; d) descrição da organização social e gestão escolar próprias (CEARÁ, 2013, p. 1)

A Resolução CEE nº 447/2013 (CEARÁ, 2013) e suas alterações constituem um marco para a história indígena no Estado, visto que, a partir dessa normativa, o governo estadual estrutura efetivamente a categoria “escola indígena” entre as categorias de escolas existentes, com a red denominação de todas as escolas localizadas em terras indígenas para fazer constar no seu nome o termo “Escola Indígena”.

A própria denominação dessas escolas pela Secretaria da Educação demonstra a evolução do tratamento dispensado a essas unidades pela instituição estadual. Se nos anos 2000, elas nasceram como “escolas diferenciadas”, o que causou equívocos como um tratamento semelhante a escolas exclusivas para alunos especiais, em que se pensava a educação indígena meramente compensatória e na perspectiva da identidade sem tratar da questão da qualidade de ensino; na década dos anos 2010, professores e alunos indígenas precisam congregarem do direito à educação com qualidade e que estas unidades precisam se ajustar a alguns dos parâmetros gerais das escolas estaduais.

Entre os pontos discutidos pelo GI/Comissão Interinstitucional está a questão da regularização da carreira docente indígena. Desde meados de 2000, com a instituição do Fundeb, os professores indígenas passaram a ser contratados em regime de contratação temporária, realizando formação em serviço. Essa precarização do vínculo empregatício perdura até hoje.

Contudo, o Plano Estadual de Educação (CEARÁ, 2016), a exemplo do seu antecessor nacional deu destaque à Educação Escolar Indígena e previu estratégias específicas para a modalidade, ressaltando, inclusive, na Meta 21, o compromisso de incluir as categorias de professor indígena, quilombola e do campo nos quadros da administração pública estadual.

Diante desse novo pressuposto, tem-se progressivamente a inclusão das escolas indígenas em programas estaduais de formação de professores como o Programa Alfabetização na Idade Certa e suas variações, participação em avaliações de larga escala como Sistema

Permanente de Avaliação da Aprendizagem em Larga Escala do Ceará (Spaece), entre outros. Esse desenrolar é acompanhado por normativas do Conselho Estadual de Educação progressivamente mais exigentes para o credenciamento¹ da escola, de modo a garantir que as escolas indígenas atendam aos requisitos preconizados pela LDB e suas alterações quanto à formação de seus profissionais, sejam eles professores, gestores ou secretários escolares.

As particularidades, contudo, são mantidas, pois o Conselho garante alguns prazos e prorrogações específicas às escolas indígenas por considerar as dinâmicas das ações de formação de nível superior em andamento para os profissionais indígenas, gestores e professores.

Exemplo disso é o artigo 10 da Resolução nº 447/2013 (CEARÁ, 2013) que exige que o gestor indígena seja professor indígena da mesma etnia onde se localiza a escola, e possua a formação prevista no art. 64 da LDB (BRASIL, 1996), contudo, o artigo 18 dilata o prazo para a comprovação da formação superior completa da legislação nacional até o ano de 2010, sendo este prazo posteriormente postergado até 2017 por outras resoluções do Conselho Estadual de Educação do Ceará.

2.3 O LUGAR DA ESCOLA E DO PROFESSOR INDÍGENA NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ

A Educação Escolar indígena como já discutimos até aqui foi originada em meio à luta dos sujeitos e movimentos sociais pelo reconhecimento da identidade indígena, aliado à busca pela conquista da demarcação das terras indígenas e pela valorização dos saberes tradicionais de cada povo. Desse modo, o objetivo desta modalidade educacional constitucionalmente fixado tem sido contribuir para a manutenção dos diferentes modos de vida de cada etnia indígena, resguardando o espaço de autodeterminação e de efetiva participação desses sujeitos nos processos decisórios da política (direito de consulta livre e informada).

¹ Conforme o art. 2º, inciso I, da Resolução CEE/CEB nº 451/2014 (CEARÁ, 2014), por credenciamento entende-se o ato pelo qual o CEE confere a uma instituição de ensino legitimidade para promover um curso de educação básica, por atender condições pedagógicas e estrutura física compatíveis com a oferta escolar. O credenciamento tem prazo máximo limitado a 6 anos. Entre as condições previstas estão a de possuir corpo docente habilitado, podendo serem concedidas autorizações temporárias de funcionamento até a regularização da formação docente. O credenciamento é sempre concedido em paralelo com a autorização e conhecimento dos cursos. Antes término do prazo, a escola deverá solicitar o credenciamento antes do fim do prazo preestabelecido.

Os avanços no campo normativo, nesse sentido, foram muitos, como já discutidos na seção anterior, e significaram um aparato legal para a estadualização da política. Resta agora discutir a aplicabilidade de tais normas dentro do atual sistema de ensino estadual.

Considerando este contexto, a presente seção foi dividida em duas subseções: a primeira descreverá aspectos da atual gestão dessa política no Estado do Ceará, destacando o lugar atualmente ocupado pela escola indígena na rede estadual; a segunda, tratará da situação dos docentes indígenas nesta rede de ensino, de modo a descrever a problemática central do presente caso de gestão relativo à necessidade de maior valorização do professor indígena.

2.3.1 O lugar da escola indígena na rede estadual do Ceará

O último Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2019) revelou que o Brasil conta com 3.345 escolas indígenas, 255.888 matrículas e 22.590 professores indígenas. A maior parte dessas escolas, 3.288, estão em área rural; e 57, em área urbana, sendo a responsabilidade pela implementação da política Educação Escolar Indígena compartilhada entre duas esferas da rede pública: são 1.539 escolas estaduais e 1.806 municipais.

No Ceará, a estadualização da oferta escolar indígena preconizada na legislação federal desde a vigência da LDB (BRASIL, 1996) já é uma realidade. De acordo com os dados do Sige Escola, são 39 escolas estaduais que ofertam da Educação Infantil ao Ensino Médio, distribuídas em 16 dos 18 municípios com presença indígena no Estado e apenas quatro escolas e uma creche na rede municipal, localizadas nos municípios de Maracanaú (3 escolas), Caucaia (1 escola) e Itapipoca (1 escola). Portanto, a responsabilidade pela oferta da Educação Básica, em todas as etapas e níveis de ensino, recai, especialmente, sobre o governo estadual. A Figura 7, a seguir, expõe dados da matrícula escolar indígena estadual e municipal, considerando a localização, se rural ou urbana, conforme dados do Censo Escolar 2018.

Figura 7 - Matrícula da Escola Indígena por dependência administrativa - Ceará/2018

UF	Dependência Administrativa	Localização	Ensino Regular								Educação de Jovens e Adultos		
			Educação Infantil *		Ensino Fundamental *				Ensino Médio *	EJA			
			Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Integral	Parcial	Integral	Parcial	EJA Ensino Fundamental *	EJA Ensino Médio	
CE	Estadual	Rural		250		470	1	1.708	1	1.374	531	318	305
		Urbana		99		186		563		462	51	163	129
	Municipal	Rural	279	30	113	56		169		118		165	
		Urbana	43	87	8	95		277		211		28	
Total de CE			322	466	121	807	1	2.717	1	2.165	582	674	434

Fonte: Inep (2019).

Observando a Figura 7, é possível perceber que os resultados do último Censo Escolar (INEP, 2019) indicam que, no Ceará, a rede municipal atende à matrícula de 1.486 alunos indígenas, destes, 930 na zona urbana e 553 na zona rural, enquanto a rede estadual atende à matrícula indígena total de 6.611 estudantes, sendo 4.458 da zona urbana e 1.653 da zona rural, localização que reflete a própria distribuição da população indígena no Estado, caracterizada por ser majoritariamente urbana.

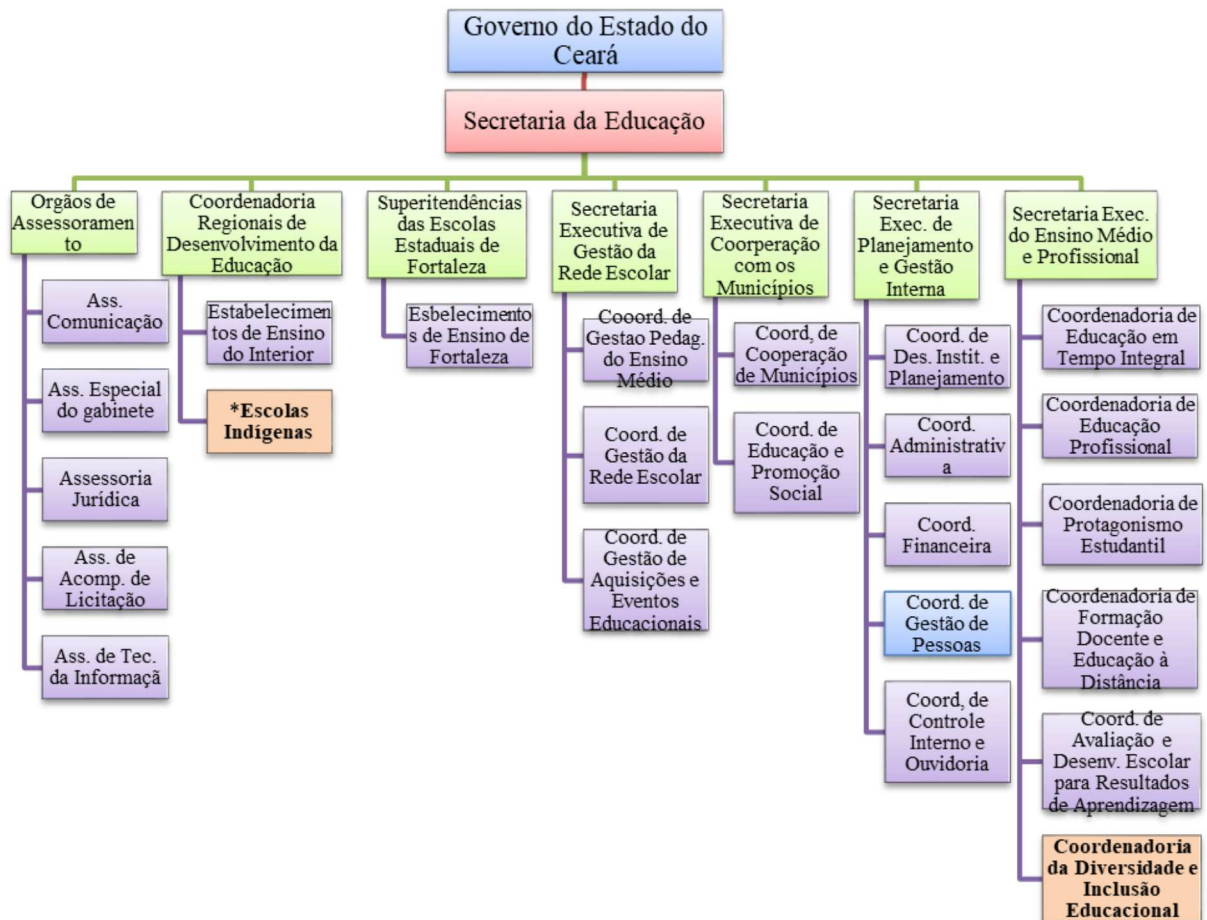
Considerando as etapas e níveis de ensino, os dados do Censo Escolar (INEP, 2019) demonstram que a maior demanda por escolarização entre os indígenas se concentra no Ensino Fundamental, havendo também uma considerável necessidade de oferta de Educação Infantil. Conforme dados fornecidos pela Codin, são 34 escolas indígenas com oferta de Educação Infantil, atendendo a um público total de 738 alunos.

Sobre as escolas indígenas integrantes do sistema estadual, interessa destacar que elas configuram hoje uma das seis categorias de escolas presentes na estrutura organizacional da Seduc-CE com denominação própria “Escola Indígena”, conforme o Decreto Estadual nº 32.959/2019:

art. 3º Os Estabelecimentos de Ensino Público do Estado serão distribuídos em seis categorias: Escola de Ensino Regular, Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, Escola Estadual de Educação Profissional, **Escola Indígena**, Centro de Educação de Jovens e Adultos e Centro Cearense de Idiomas (CEARÁ, 2019c, p. 1, grifo nosso).

Para compreender a institucionalização do atendimento escolar indígena na estrutura organizacional da Seduc, apresentamos, na Figura 8, um organograma parcial da instituição que evidencia a posição da escola indígena na estrutura do órgão estadual.

Figura 8 - Estrutura Organizacional da Seduc-CE



Fonte: Adaptado de Ceará (2022a).

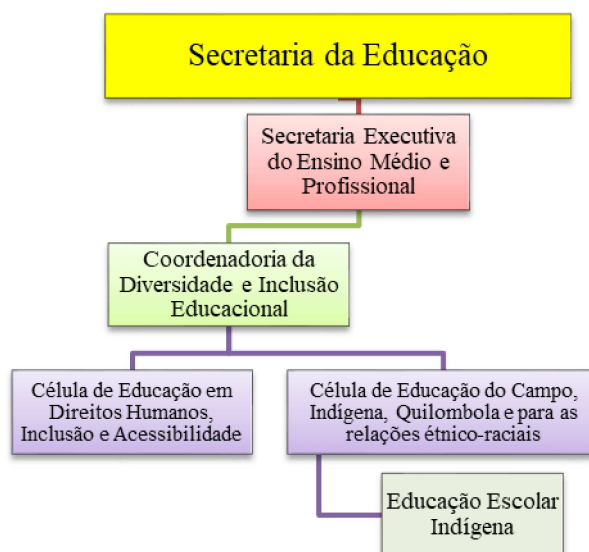
Conforme é possível verificar na Figura 8, a grência das escolas indígenas na Rede Estadual é realizada pela Seduc-CE por meio da Codin em articulação com as demais Coordenadorias da Secretaria da Educação e com as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes).

Acrescente-se que as Credes são unidades de execução regional da Seduc que gerenciam as escolas localizadas em municípios de sua abrangência. No total, são vinte Credes e três Superintendências Estaduais das Escolas de Fortaleza (Sefor), equivalente às Credes, mas que abrangem as escolas da capital cearense.

Dessas 23 unidades regionais, apenas oito Credes possuem em sua abrangência municípios com presença indígena (Crede 01- Maracanaú, Crede 02 - Itapipoca, Crede 03 - Acaraú, Crede 05 - Tianguá, Crede 07 - Canindé, Crede 08 - Baturité e Crede 13- Crateús e Crede 15- Tauá).

Já a Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional, está organizada conforme a Figura 9:

Figura 9 - Estrutura da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional - 2022



Fonte: Adaptado de Ceará (2019d).

A Codin é responsável por liderar a formulação e implementação de políticas educacionais, programas e projetos no âmbito da valorização das diferenças e diversidade. São suas atribuições específicas previstas no Regulamento da Secretaria da Educação:

art. 26. Compete à Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional:

I - liderar a formulação e a implementação de políticas educacionais, programas e projetos voltados para a valorização das diferenças e da diversidade, a desconstrução das práticas discriminatórias, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável, com qualidade e equidade;

II - desenvolver ações de fortalecimento da escola, como espaço de inclusão, de respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, geracional e promoção da cultura de paz, de forma a garantir o direito de acesso, permanência e aprendizagem do educando, com qualidade e equidade; I

II - apoiar a revisão das propostas curriculares das escolas que acolhem os diferentes sujeitos alcançados pelas Políticas da Diversidade, adequando-as aos seus contextos e necessidades, e contribuindo para a melhoria dos indicadores de proficiência e fluxo da educação básica;

IV - estabelecer parcerias com instituições para a promoção de programas, projetos e ações voltadas para a implementação e o fortalecimento de políticas educacionais, que valorizem as diferenças e a diversidade;

V - subsidiar as Coordenadorias meio na elaboração de instrumentos gerenciais, que viabilizem a execução das ações da Diversidade e aquisições e de serviços decorrentes;

VI - apoiar as Credes e Sefor na implementação e na coordenação de programas, projetos e ações relacionados à afirmação da diversidade e inclusão educacional; VII

- manter um permanente e qualificado diálogo com os movimentos sociais e instituições não governamentais para a implementação de programas, projetos e ações que respondam, com maior efetividade, às necessidades dos sujeitos atendidos pelas políticas da Diversidade;

VIII - articular e fortalecer a integração de ações com as demais Coordenadorias que integram as Secretarias Executivas, potencializando o alcance e os resultados das políticas educacionais; IX - integrar instâncias colegiadas internas e externas, relacionadas às políticas da Diversidade; e 28 exercer outras atividades correlatas (CEARÁ, 2021b, p. 27).

Entre as políticas para a diversidade implementadas pela Codin, por intermédio da sua Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais (Ceciq), está a Educação Escolar Indígena. Em articulação com Credes e Sefor, movimentos sociais e entidades governamentais e não governamentais, a Codin implementa as diretrizes curriculares e operacionais que promovem o direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem dos povos indígenas, em todos os níveis e modalidades de ensino; apoia a qualificação e a diversificação da oferta de escolarização e metodologias de ensino; fomenta a produção de materiais pedagógicos específicos, estimulando o uso de tecnologias da comunicação e informação para o desenvolvimento qualitativo dos projetos pedagógicos e curriculares das escolas; promove, acompanha e avalia os programas, projetos e ações da Educação Escolar Indígena; apoia a formação continuada de professores indígenas e organiza o processo de seleção e de provimento dos cargos de núcleo gestor das escolas estaduais indígenas (CEARÁ, 2021c).

São oito as Credes que abrangem as escolas indígenas responsáveis por acompanhar e garantir a execução da política mais diretamente junto às escolas, em especial por meio do trabalho dos Superintendentes Escolares que realizam visitas técnicas periódicas às escolas indígenas para apoiar os desenvolvimentos de ações direcionadas pela Secretaria, sejam de aspecto geral como a divulgação de resultados de avaliações externas, sejam específicas, como a realização de oficinas regionais para os professores indígenas.

Ainda sobre as escolas indígenas na atual estrutura organizacional da Seduc, é preciso saber que a denominação da categoria, classificação por nível (I, II, III) e distribuição de cargos comissionados estão estabelecidas no Decreto Estadual nº 33.048/2019 (CEARÁ, 2019d), conforme se observa na Figura 10 a seguir:

Figura 10 - Quantitativo de cargos em comissão das escolas indígenas por nível - 2019

ANEXO IV A QUE SE REFERE O PARÁGRAFO 3º DO ART. 3º DO DECRETO Nº33.048, DE 30 DE ABRIL DE 2019					
DENOMINAÇÃO QUANTITATIVO DE CARGOS DE PROVIMENTO EM COMISSÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS , CONFORME NÍVEL					
NÍVEL	CARACTERIZAÇÃO ESCOLAR	DENOMINAÇÃO DOS CARGOS	QTD	SÍMBOLOS	TOTAL DE CARGOS / NÍVEL
I	Com mais de 600 Alunos	Diretor Escolar	1	DNS-3	5 Cargos
		Coordenador Escolar	2	DAS-1	
		Secretário Escolar	1	DAS-2	
		Assessor Administrativo-Financeiro	1	DAS-2	
II	De 100 a 599 alunos	Diretor Escolar	1	DNS-3	4 Cargos
		Coordenador Escolar	1	DAS-1	
		Secretário Escolar	1	DAS-2	
		Assessor Administrativo-Financeiro	1	DAS-2	
III	Abaixo de 100 alunos	Diretor Escolar	1	DNS-3	3 Cargos
		Coordenador Escolar	-	-	
		Secretário Escolar	1	DAS-2	
		Assessor Administrativo-Financeiro	1	DAS-2	

Fonte: Ceará (2019d, p. 5).

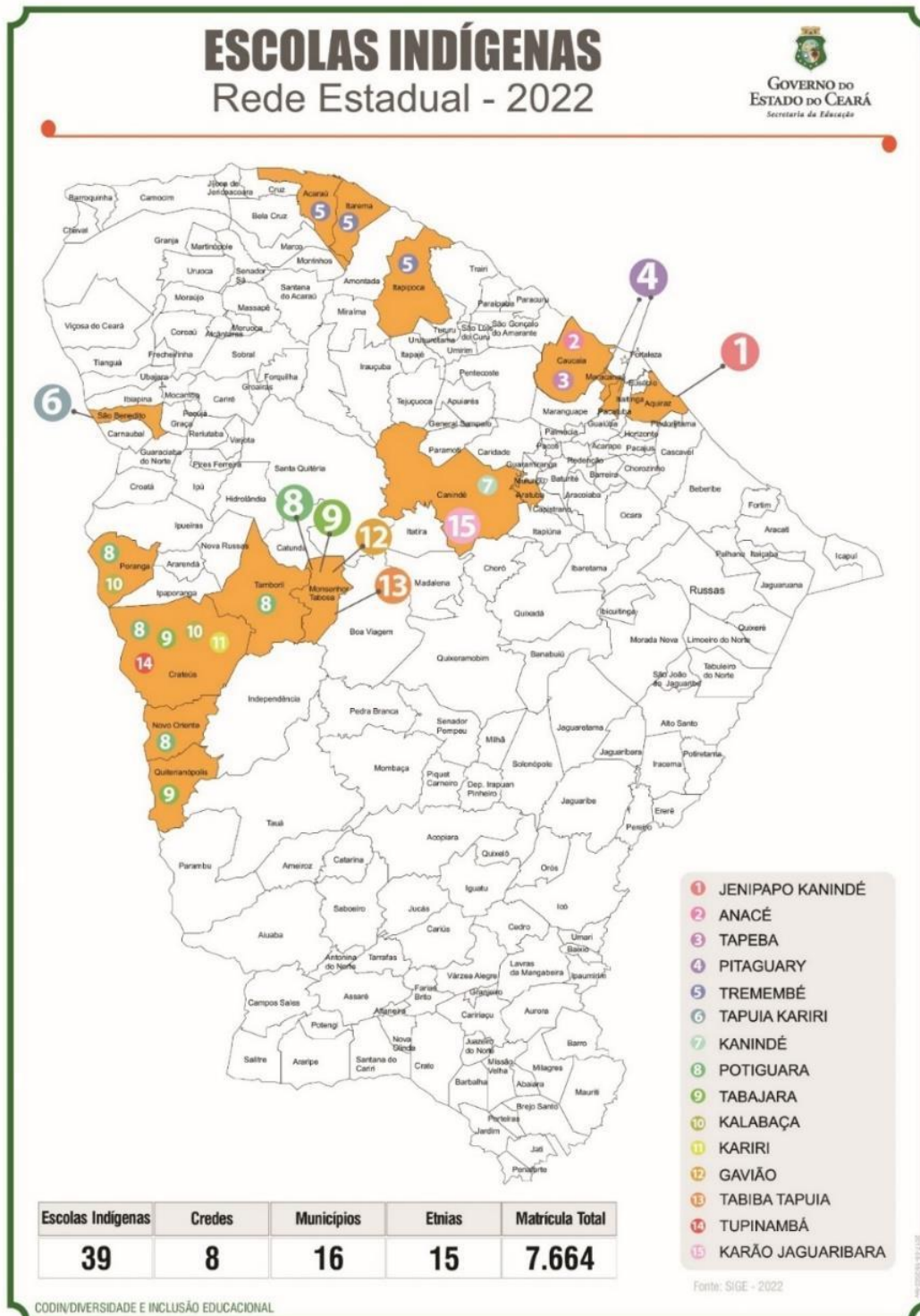
Considerando dados da Figura 10 e a matrícula registrada no ano de 2019, a partir de consulta do sistema de informação Sige Escola, no total, estão assegurados às unidades escolares indígenas 138 cargos de provimento em comissão: 14 escolas com nível I (matrícula inferior a 100 alunos) possuem os cargos de diretor, secretário escolar e assessor financeiro, totalizando 42 cargos; vinte e quatro, com nível II (matrícula entre 101 e 599 alunos), acrescentam também um cargo de coordenador escolar, totalizando 96 cargos, totalizando 5 cargos. Não houve alterações significativas desse dado em relação ao ano de 2022, posto que o quantitativo de escolas permaneceu o mesmo.

A distribuição de cargos de comissão às escolas indígenas ocorre da mesma maneira que das demais escolas, exceto no que diz respeito à existência de escolas como a EI Povo Caceteiro que possuem matrículas distribuídas em extensões, cujo funcionamento, na falta de previsão de cargos de comissão de coordenação para essas unidades anexas, autoriza a lotação de professores temporários na função de “professor coordenador de extensão”.

Considerando dados mais recentes, obtidos em pesquisa ao Sige, a matrícula atual da Educação Escolar Indígena na Rede Estadual do Ceará é de 7.664 alunos, distribuídos nas 39 escolas indígenas e 16 municípios.

A Figura 11, apresentada a seguir, corresponde ao mapa de escolas disponibilizado pela Coordenadoria de Inclusão Educacional e ilustra a distribuição das etnias dos diferentes povos indígenas do Ceará nos 18 municípios do Estado, assim, mostra a localização das escolas indígenas que, seguindo o desenho da distribuição populacional indígena, estão presentes em 16 dos 18 municípios com ocorrência populacional indígena.

Figura 11 - Escolas Indígenas por etnia e município - Rede Estadual 2022



Fonte: Ceará (2022b).

Logo a seguir, apresentamos o Quadro 1, que traz as 39 escolas indígenas que integram a estrutura da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, organizadas por município e crede de abrangência, demonstrando as etnias atendidas em cada unidade:

Quadro 1 - Matrícula das escolas indígenas da rede estadual do Ceará - 2022

Ord.	Crede	Município	Escola Indígena (EI)	Etnia	Matrícula
1	01	Aquiraz	EI Jenipapo Kanindé	Jenipapo Kanindé	81
2		Caucaia	EI Direito de Aprender do Povo Anacé	Anacé	283
3			EI Anama Tapeba	Tapeba	189
4			EI da Ponte	Tapeba	311
5			EI Índios Tapeba	Tapeba	240
6			EI Marcelino Alves De Matos	Tapeba	222
7			EI Narcisio Ferreira Matos	Tapeba	105
8			EI Tapeba Amelia Domingos	Tapeba	110
9			EI Tapeba Capoeira	Tapeba	329
10			EI Tapeba de Capuan	Tapeba	148
11			EI Tapeba do Trilho	Tapeba	313
12			EI Vila dos Cacos	Tapeba	98
13	01- Cont.	Maracanaú	EI Chuí	Pitaguary	441
14		Pacatuba	EI Ita-Ara	Pitaguary	290
15	02	Itapipoca	EI Brolhos da Terra	Tremembé	150
16	03	Acaraú	EI Tremembé de Queimadas	Tremembé	76
17		Acaraú	EI Tremembé Francisco Sales Nascimento	Tremembé	28
18		Itarema	EI Tremembé de Tapera	Tremembé	165
19			EI Tremembé José Cabral de Sousa	Tremembé	170
20			EI Tremembé Joventino Gabriel Félix	Tremembé	68
21			EI Tremembé Mangue Alto	Tremembé	69
22			EI Tremembé Maria Venância	Tremembé	111
23			EI Tremembé de Passagem Rasa	Tremembé	25
24	EI Tremembé Rosa Suzana da Rocha	Tremembé	105		
25	05	São Benedito	EI Francisco Gonçalves de Sousa	Tapuya Kariri	299
26	07	Canindé	EI Expedito Oliveira Rocha	Kanindé	148
27	08	Aratuba	EI Manoel Francisco dos Santos	Kanindé	183
28	13	Crateús	EI Raízes de Crateús	Potiguara, Tabajara	195
29			EI Cariri Tabajara	Kariri, Tabajara	150
30			EI Joaquim Ugena	Potiguara	117
31		Monsenhor Tabosa	EI Povo Caceteiro*	Potiguara, Tubiba-Tapuya, Gavião, Tabajara	754
32			EI Monsenhor Tabosa	Tabajara	216
33			EI Tabajara	Tabajara	115
34			EI Aba Katu*	Tabajara	127
35			EI Potyguara de Jucás	Tabajara e Potyguara	363
36		Novo Oriente	EI Antônio Gomes	Potiguara	123
37		Poranga	EI Jardim das Oliveiras	Tabajara, Kalabaça	431

Ord.	Crede	Município	Escola Indígena (EI)	Etnia	Matrícula
38		Tamboril	EI Alto da Catingueira	Potiguara, Tabajara	126
39	15	Quiterianópolis	EI Tabajara Carlos Levy	Tabajara	120

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Quadro 1 aponta o atendimento escolar por etnia em cada estabelecimento de ensino indígena no ano de 2022, totalizando 7.664 matrículas de alunos. Um crescimento de 15,43% em relação aos dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), que outrora apontara um total de 6.611 alunos matriculados.

Vale destacar que, entre o número de alunos registrados, pode haver a inclusão de alunos não indígenas, visto que, até 2022, não era possível às escolas indígenas fazerem essa distinção no cadastro de aluno no Sige. A partir de 2022, foi criada tela específica para essa identificação, mas por ser uma ação recente, ainda não promovida pelas escolas, não foi possível nessa pesquisa separar o quantitativo de alunos não indígenas. Sabe-se, entretanto, que essa presença pode ocorrer, especialmente no Ensino Médio, por motivos relacionados à restrição da oferta do nível de ensino no município atendido pela escola. No caso da EI Itaara, por exemplo, na região, além dela há somente escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Assim, para os alunos não indígenas que não podem se adequar ao ensino integral, a escola indígena se torna uma opção atrativa.

Para concluir, a descrição da gestão da escola indígena no Ceará, apresentamos, no Quadro 2, algumas das principais ações e programas relativos à execução da política estadual de Educação Escolar Indígena pela Secretaria da Educação.

Quadro 2 - Principais Ações e Programas da Educação Escolar Indígena - Rede Estadual do Ceará– 2011 a 2022

Ação	Detalhamento da Ação	Resultados
1 - Organização e Execução do Plano de Ações do Território Etnoeducacional (TEE) Potyrô	<p>Valorização e melhoria do magistério indígena específico e direcionado no Ceará.</p> <p>Criação e reconhecimento da categoria professor indígena</p> <p>Implantação da carreira do professor indígena</p> <p>Criação e implantação de programa de formação continuada e em serviço para professores que atuam nas escolas indígenas</p> <p>Criação da Comissão Gestora do TEE</p>	<p>- Pactuação do Território Etnoeducacional Potyrô entre os Estados do Ceará e do Piauí em 22/05/2014.</p>
2 Formação Inicial e Continuada de Professores, Gestores e Pessoal de Apoio das Escolas Indígenas	<p>2.1 Cursos de Formação inicial e continuada de profissionais, gestores e pessoal de apoio da escola indígena.</p>	<p>- Habilitação de Professores Indígenas para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, curso iniciado entre 2008 e concluído em 2014, com carga horária de 3.240 horas (880 Base Nacional Comum e 640 horas de Formação Específica e 1.720 horas de Formação Pedagógica), beneficiando 75 professores.</p> <p>- Cursos de Formação Continuada para Professores e Profissionais de Apoio Pedagógico, com carga horária de 120h, em três etapas e três polos: Fortaleza; Acaraú e Crateús, beneficiando 300 profissionais de 41 escolas indígenas (municipais e estaduais)</p> <p>- De 2015-2017, aporte de recursos às Credes para realização nas regionais de nove Seminários Curriculares e Práticas Curriculares para reanálise das propostas pedagógicas e elaboração de novas propostas de organização curricular.</p> <p>- Formação continuada com vistas à elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas, com 120h, em três etapas de 40h, para 3000 cursistas de 41 escolas da rede pública.</p>
3. Fortalecimento do Grupo/Comissão Interinstitucional Indígena	<p>3.1 Articulação com Secretarias municipais, lideranças e entidades indígenas, instituições governamentais e não governamentais.</p>	<p>- Publicada em diário oficial de 07/08/2018, Portaria nº 100/2018 que instituir a Comissão Interinstitucional Indígena, com funções consulta, assessoramento e deliberação, designando 60 representantes titulares e suplentes para mandato de dois anos, prorrogável por igual período.</p>

Ação	Detalhamento da Ação	Resultados
4. Encontro com Gestores Indígenas	- Realização de Encontros e seminários voltados ao aperfeiçoamento da Gestão Escolar Indígena.	-No período de 2011-2014, realização do III e IV Encontro de Gestores Indígenas, com 59 e 48 participantes, respectivamente. - A partir de 2018, realização de encontro anual com gestores.
5. Regularização das Escolas Indígenas	- Redenominação das escolas indígenas. - Apoio ao credenciamento das escolas indígenas.	- 35 estabelecimentos denominados “escolas indígenas” e criação de 3 novas escolas indígenas na estrutura da Secretaria.
6. Seleção Específica de Gestores Indígenas	- Provimento de cargos em comissão de Diretor e Coordenador por seleção específica	Em 2018, a Lei nº 16.379, de 16 de outubro de 2017, garantiu processo seletivo específico para a escola indígena, tendo sido providos os cargos de diretor e coordenador indígena para 37 escolas. Foram excetuadas as escolas com menos de dois anos de funcionamento.
7 Construção e Reforma de Escolas Indígenas.	1 - Construção de prédios escolares com projeto arquitetônico adequado ao cotidiano indígena; 2 - Reforma e construção de ginásios esportivos para escolas indígenas.	A rede estadual conta com 24 prédios construídos e equipados pelo Governo do Estado, com recursos provenientes do PAR/FNDE e do tesouro estadual.
8 Elaboração de Portaria de Matrícula e Lotação específica	Garantia da oferta de educação escolar Indígena, por meio de diretrizes específicas nas portarias de lotação e matrícula, com respeito às peculiaridades dessa modalidade.	Itens específicos em todas as portarias anuais de lotação e matrícula desde 2013.
9 Melhoria dos indicadores de proficiência em avaliações externas	- Estímulo à participação das escolas indígenas em processos de avaliação externa (Spaace).	- Significativa evolução nos resultados alcançados pelas escolas indígenas no Spaace, em especial na alfabetização (2º ano), e todas passaram ao nível suficiente. Entre elas, uma escola, EI Jardins das Oliveiras, de Poranga, tornou-se uma das 150 escolas premiadas no Programa Escola Nota Dez.
10 Seleção de Professores Indígenas	- Realização de seleção simplificada para formação de banco de professores temporários indígenas por etnia por Crede, mediante prova de conhecimentos gerais e específicos e redação.	- Formação de banco com 200 professores temporários para à maioria das escolas, à exceção das escolas da etnia Tremembé que votaram por não participar do processo seletivo.
11 Elaboração de Projeto Básico para Concurso de professor Indígena	- Elaboração conjunta com Cogep para autorização do concurso - Estudo técnico da demanda. - Fórum de discussão para anuência com as etnias	- Concurso autorizado para 200 Vagas para o cargo efetivo de Professor, com lotação nas Escolas Indígenas, todas as etnias, menos a Tremembé.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Quadro 2 foi elaborado a partir do relatório da Seduc-CE sobre as principais ações e programas realizados na área da Educação Escolar disponibilizados em publicação *on-line* no site da instituição e destaca que o foco da atual política de Educação Escolar Indígena no Estado é pautado, sobretudo, em dois documentos: as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena e no Plano de Ação Etnoeducacional do Território Potyrô, objetivando a institucionalização da política no âmbito estadual para atender às necessidades educacionais dos indígenas, com o respeito à territorialidade dos diferentes povos indígenas.

Um dos passos para essa institucionalização inclui a criação de instância específica de diálogo permanente com professores e lideranças indígenas que existe desde 2011, sendo formalizada em 2018 na forma de comissão deliberativa: Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena (Cieei), a qual envolve representantes titulares e suplentes dos povos indígenas, de entidades indígenas e organizações não governamentais, de membros das secretarias municipais e estadual de educação e outros participantes².

Entre as questões discutidas no âmbito da Comissão está a definição da carreira indígena que culminou na elaboração de proposta para inserção do grupo de professores indígenas na carreira do grupo Ocupacional do Magistério já existente, mediante concurso público com adequações nos critérios para lotação nas escolas indígenas, garantindo o pertencimento étnico dos professores à comunidade indígena onde lecionarão.

A decisão já foi validada com 13 das 14 etnias participantes da comissão. Apenas a etnia Tremembé solicitou a saída das discussões. Segundo dados coletados na memória das reuniões da comissão (CEARÁ, 2021d), essa posição está relacionada à discordância em relação ao modelo de carreira proposto. Para o povo Tremembé só caberia tratar de concurso após estabelecida uma nova carreira específica para o professor indígena. Portanto, eles não concordam com inclusão na carreira do grupo ocupacional do magistério já existente.

² Conforme relatório da reunião da Comissão (ADELCO..., 2018), ocorrida em agosto de 2018, participaram os seguintes representantes: 14 Povos Indígenas do Ceará, 3 entidades indígenas - Fepoince, Oprince, Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoïnme) -, três Secretarias da Educação - Caucaia, Maracanaú, Seduc-CE -, Conselho Estadual de Educação, além de duas organizações não governamentais - Associação para o Desenvolvimento Local Co-produzido e Centro de Defesa de e Promoção dos Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza. Participam ainda membros da Universidade Estadual do Ceará (Uece), da Universidade Federal do Ceará (UFC), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), da Universidade do Vale do Acaraú (UVA) e de outras instituições parceiras na execução da política: Funai, Defensoria Pública da União (DPU), Distrito Sanitário Especial Indígena (Dsei), Ministério Público Federal (MPU) e Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (Secitece).

2.3.2 O lugar do professor indígena na rede estadual do Ceará

Um dos temas recentemente discutidos pela CIEEI em suas últimas reuniões esteve relacionado à regularização da carreira do professor indígena e desenvolvimento de políticas de valorização do profissional indígena: não há melhor meio de valorizar um professor do que lhe oportunizando o aperfeiçoamento profissional e, com ele, a progressão dentro da carreira.

A valorização do profissional do magistério é princípio estabelecido desde a Constituição Nacional:

art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da Lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; (BRASIL, 1988, recurso online).

O mesmo princípio é preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 21).

No mesmo caminho, temos o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que por meio das metas 15 a 18, obriga que a União, os estados, municípios e Distrito Federal estabeleçam uma política de valorização dos profissionais de magistério a partir de um tripé constituído por ações voltadas à formação inicial e continuada (meta 15 e 16), ao piso salarial (meta 17) e ao estabelecimento dos planos de carreira e remuneração (meta 18), em conformidade com as diretrizes estabelecidas já na LDB (BRASIL, 1996). Além disso, o Plano Estadual de Educação (CEARÁ, 2016), nas metas 15 a 18, prevê os mesmos compromissos.

Da análise dos textos legais que se refere à valorização, logo se depreende que uma política de valorização de magistério engloba a garantia da formação inicial continuada, a garantia da remuneração com isonomia salarial em relação aos profissionais que atuam na

mesma função em outros estados e a estruturação de planos de carreira. Todos esses ganhos pressupõem um profissional que formalmente faça parte da carreira pública de professor.

Para o docente indígena, entretanto, é preciso primeiro discutir o acesso à carreira pública. A questão da estruturação da carreira indígena é trazida no PEE (CEARÁ, 2016), na Meta 21, que visa assegurar em regime de colaboração com municípios e União, a política de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo, mais especificamente na forma da estratégia 21.5, a qual estabelece:

21.5 Assegurar a criação das categorias de professor indígena, quilombola e do campo nos quadros da administração pública estadual, garantido Plano de Cargos, Carreira e Salários - PCCS, aos profissionais da Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo com base no piso salarial nacional profissional, instituído em Lei federal (CEARÁ, 2016, p. 08)

O desenvolvimento de uma carreira docente traz grandes desafios. O primeiro desafio é conseguir, em diálogo com as diferentes etnias indígenas, chegar a uma conclusão sobre o que seria justo para a escola indígena em termos de critérios de seleção e tornar evidente as limitações próprias da carreira, desde a forma de ingresso exclusiva de qualquer carreira pública que é o concurso público, quanto às distinções em termos de remuneração e de progressão funcional.

Além de discutir a forma de ingresso na carreira, seria preciso também refletir mais profundamente sobre quais direitos e vantagens estariam em risco quando feita a opção por desenhar uma nova carreira, bem como os entraves políticos, financeiros e procedimentais que surgem no processo de elaboração de planos de carreira, bem como as questões ligadas aos reajustes e equiparação salarial para uma carreira isolada. Tudo isso em contraponto com as consequências da escolha pela inserção do profissional na carreira já existente, quanto aos deveres e direitos do cargo de professor a ser provido.

Por outro lado, outros estados brasileiros, entre os anos de 2017 e 2019, como Santa Catarina e Bahia, têm retomado a discussão da carreira do professor indígena diante dos compromissos assumidos nos planos nacional e estadual de Educação, além da atuação do Movimento Indígena para assegurar a execução dessa política que é um direito legalmente estabelecido há mais de duas décadas, tanto considerando as normas de caráter geral que tratam da profissionalização do magistério, quanto considerando as de caráter específico, voltadas ao respeito às peculiaridades da educação escolar indígena.

Ao verificar a trajetória histórica da educação escolar indígena e a situação presente da gestão dessa política no Estado, percebemos que houve avanços significativos no

reconhecimento da demanda de melhores condições de trabalho para o docente indígena, que culminam na inclusão de metas específicas no Plano de Ação do Território Etnoducacional Potyrô e no Plano Estadual de Educação relativas à valorização da carreira docente indígena.

No percurso histórico, sabemos que foi a coragem dos primeiros professores indígenas, que, apesar da pouca escolarização, da precariedade de espaços e da falta de apoio estatal, que iniciou o sonho da escola indígena diferenciada na década de 1990. Sabemos que, desde então, muito se evoluiu para a institucionalização dessa oferta e a estruturação da modalidade. Contudo, é necessário pautar se o mesmo ocorreu com as condições de trabalho dos professores indígenas.

Se, no início, esse era um trabalho voluntário, a responsabilização do MEC pela condução da política e o estabelecimento de diretrizes gerais para a estadualização da modalidade em documentos como o Rcnei (BRASIL, 1998), além da destinação de recursos do então vigente FUNDEF, o Estado do Ceará passou a arcar com os pagamentos desses professores, distribuindo os recursos para que as Prefeituras realizassem os pagamentos ou por meio das associações já estabelecidas. Sem vínculo direto, pouco era o apoio pedagógico ao trabalho desses professores. As primeiras formações estavam direcionadas a explicar ao próprio corpo técnico da Secretaria os documentos normativos recém-publicados que definiam a Educação Escolar Indígena.

Para entender, a situação dos professores indígenas no Ceará, faz-se necessário esclarecer o cenário geral da carreira do magistério. A Constituição Federal de 1988 instituiu não só a Educação Escolar Indígena, mas propôs uma reorganização administrativa do Estado no que concerne à valorização dos profissionais da educação. Por meio do artigo 206, inciso V da CF/1988 (BRASIL, 1988) passam a ser exigidos planos de carreira e o ingresso na carreira de magistério por meio de concurso público, tema que passa a ser tratado na legislação infraconstitucional federal e estadual, desde então, conforme especifica o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Marcos legais da profissionalização do magistério no Brasil - 1988 a 2016

Ano	Marco Legal	Detalhamento
1988	Constituição Federal de 1988	art. 206, V institui a exigências dos planos de carreira e o ingresso via concurso público na carreira de magistério.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996)	art. 67 estabelece que os Estatutos do Magistério e planos de carreira devem garantir o ingresso no magistério por concurso público, aperfeiçoamento profissional com licença remunerada, progressão na carreira baseada em titulação e avaliação de desempenho e carga horária que contemple período de estudo e planejamento, além de condições adequadas de trabalho.

Ano	Marco Legal	Detalhamento
1997	Resolução do CNE/CEB nº 03/1997 e Parecer CNE/CEB nº 10/1997.	Orientação para a reformulação ou formulação dos planos de carreira
1998	Emenda Constitucional (EC) nº 19/1998.	Os planos de carreira devem prever o piso salarial e legislação infraconstitucional em cada estado nesse período tornou obrigatório a instituição do plano de carreira.
2001	Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).	Inclusão no plano de carreira de jornadas de tempo integral, destinação de 20 a 30% da carga horária às atividades de apoio à docência, piso salarial, promoção por mérito.
2006	EC nº 53/2006	Cria o Fundeb, incluiu a elaboração de planos não apenas para o magistério, mas para todos os trabalhadores da Educação e tratou do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).
2007	Lei nº 11.494/2007	Regulamenta o Fundeb, fixando o prazo de até 31/08/2007 para a criação do PSPN, o que não foi cumprido, pois a Lei do piso do magistério só foi aprovada no ano seguinte.
2008	Lei nº 11.738/2008	Cria o Piso Salarial para os professores da Educação Básica, fixou jornada de trabalho com 1/3 destinado às atividades de apoio à docência.
2009	Parecer nº 09/2009 e Resolução CNE/CEB nº 02/2009	Fixa diretrizes para a reformação dos planos de carreira dos profissionais da educação básica
2014	Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)	Por meio das metas 15 a 18, obriga que a União, os estados, municípios e Distrito Federal estabeleçam uma política de valorização dos profissionais de magistério a partir de uma tripé constituído por ações voltadas à formação inicial e continuada (meta 15 e 16), ao piso salarial (meta 17) e ao estabelecimento dos planos de carreira e remuneração (meta 18), conforme da Lei nº 9.394/1996.

Fonte: Adaptado de Jacomini e Penna (2016).

No Ceará, as normas estaduais espelharam a evolução legal que estrutura a profissionalização e valorização da carreira do magistério nacional, e seus problemas, conforme evidencia o Quadro 4.

Quadro 4 - Marcos legais da profissionalização do magistério no Ceará - 1988 a 2022

Ano	Marco Legal	Detalhamento
1984	Lei nº 10.884/1984	Estatuto do Magistério Oficial do Estado
1993	Lei nº 12.066/1993	Sistema de Carreira do Magistério da Educação Básica do Estado.
2004	Lei nº 13.513/2004	Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de Diretor junto às Escolas Públicas Estaduais de Ensino, e dá outras providências.
2006	Resolução nº 414/2006 do CEC	Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimentos de ensino da educação básica.
2008	Lei nº 11.738/2008	Estabelece o piso salarial do professor em cumprimento ao texto.

Ano	Marco Legal	Detalhamento
2009	Lei nº 14.431/2009	Redenomina Grupo Ocupacional do Magistério e dá outras providências e modifica a estrutura remuneratória do cargo de professor.
2011	Lei Estadual nº 15.064/2011	Altera o vencimento base dos professores de nível superior do grupo ocupacional magistério da educação básica - MAG, e dá outras providências
2012	Lei Estadual nº 15.135/2012	Dispõe sobre o valor do piso vencimental para os Servidores do Grupo Ocupacional Magistério da Educação Básica - MAG, e dá outras providências
2015	Lei Estadual nº 16.025/ 2016	Plano Estadual de Educação Metas 15, 16, 17, 18 e 21 pela valorização do magistério.
2015	Lei Estadual nº 15.901/2015	Promove a revisão do sistema remuneratório dos Profissionais de nível superior do grupo ocupacional magistério da Educação Básica
2018	Lei Estadual nº 16.521/ 2018	Institui o auxílio-alimentação, em pecúnia, aos servidores públicos ativos da Administração direta e indireta
2022	Lei Estadual nº 17.456/2021	Reestrutura o regime remuneratório dos profissionais de nível superior do grupo ocupacional Magistério da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao serem comparados os Quadros 3 e 4, percebe-se que o Estado do Ceará tem espelhado na esfera estadual a normatização das políticas definidas nacionalmente para a valorização do magistério. Para entender a atual situação dos professores indígenas no contexto local é preciso entender antes um pouco desse cenário nacional.

Os direitos assegurados aos profissionais do magistério desde a Constituição Federal de 1988 são, em especial, motivados pelo ideário de reformas ocorridas no contexto internacional e nacional, a partir da década de 1990, sob a interferência de agências internacionais no fomento de políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino, nas quais o professor é visto como elemento-chave no processo educativo. Daí a relevância do investimento em ações de melhoria das condições de trabalho dos professores e o desenvolvimento profissional devem ser assegurados pelo Estado (JACOMINI; PENNA, 2016).

Analisando as reformas educacionais no país, Gatti e Barreto (2009) afirmam que houve um esforço do Estado em assegurar condições salariais e de carreira mais justas aos professores, posto que historicamente há uma defasagem salarial dessa carreira em relação às demais carreiras de nível superior. Isso é confirmado, por exemplo, pelo estabelecimento de leis que obrigam o desenho de planos de carreira, de que trata a própria constituição federal em seu artigo 206 (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996).

Contudo, as mesmas autoras pontuam que, se comparados com outras profissões de nível superior, as carreiras do magistério não são atraentes, faltando planos mais promissores

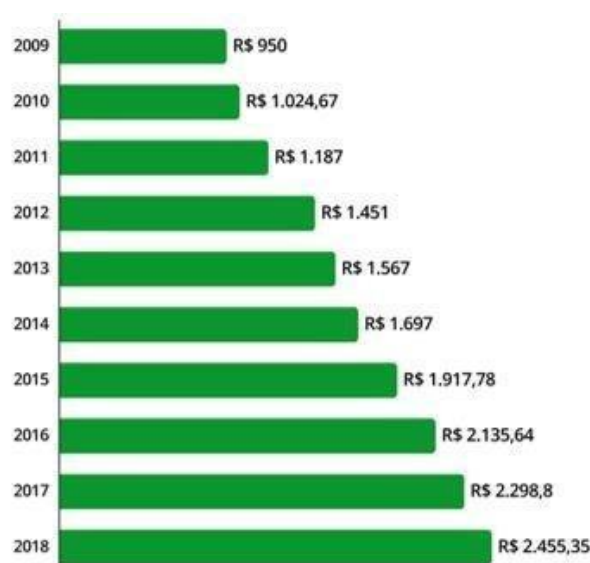
aos professores e um perfil profissional claro, pois as condições de promoção e remuneração, além da perda de autonomia na vinculação de programas de formação docente a processos de controle externo da ação de professores, implementadas pelos governos não têm sido proporcionais à formação e à responsabilidade imposta ao docente, sobretudo, por essa ser uma profissão que precisa atender a expectativas sociais cada vez mais variáveis, fatos que contribuem para um contexto de desvalorização docente (JACOMINI; PENNA, 2016) e contribui para a pouca atratividade da profissão para os jovens brasileiros.

Como medida para contrapor essa desvalorização, o Ministério da Educação tem promovido ações para fomento da política de Valorização de Magistério nos estados e municípios, instituindo uma série de normativas e medidas que visam a melhorar as condições de trabalho dos professores, entre essas medidas está o fomento à reestruturação de planos de cargos e carreiras e a instituição de um piso mínimo salarial nacional.

A efetivação da política de piso salarial, apesar de prevista desde 1998 e tornada obrigatória a partir da Lei Federal nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), ainda não alcançou a universalidade dos professores. Seu cumprimento ainda tem sido desafiador em muitos estados e municípios do país.

Na Figura 12 a seguir, apresenta-se o gráfico que demonstra a evolução do valor do piso salarial nacional de 2009 a 2018. Ainda que o piso definido esteja ainda aquém da média salarial de outras carreiras públicas de formações superior, nos estados em que ele se cumpriu foi possível observar uma redução dessa distância e tornar um pouco mais justa a remuneração do professor.

Figura 12 - Valores do Piso Nacional do Magistério - 2009 a 2018



Fonte: Prado (2019)

Em 2019, o MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicaram em conjunto o estudo “Planos de Carreira de Professores dos Estados e do Distrito Federal, em perspectiva comparada”, organizado por Prado (2019), o qual demonstrou, ao analisar o vencimento inicial praticado pelos estados brasileiros em 2017, que a maioria deles, incluindo-se o Ceará, cumpre o piso salarial. Todavia, o mesmo não acontece na maioria dos municípios brasileiros. Com base em levantamento feito pelo MEC (PRADO, 2019), estima-se que apenas 2.533 dos municípios de todos os estados, incluindo o Distrito Federal, paguem um salário aos professores de, pelo menos, o valor do piso nacional. Isso representa 45% do total dos 5.570 municípios brasileiros. Portanto, a política do piso salarial ainda não alcançou sua pretensão de se garantir a todos os professores uma condição salarial mínima digna.

Em 2022, o Governo Federal, por meio da Portaria MEC de nº 67/2022 (BRASIL, 2022a) e o Parecer nº 02/2022/CHEFIA/GAB/SEB (BRASIL, 2022b), concedeu o reajuste de 33,24% sob o piso anterior, passando a corresponder o Piso Salarial Profissional Nacional da categoria Professor ao valor de R\$ 3.845,63, beneficiando cerca de 1.726.099 docentes com a maior correção salarial já concedida no país.

No Ceará, o novo piso foi implementado a partir da Lei Estadual nº 17.871/2021 (CEARÁ, 2021e), para os profissionais de ensino médio do Grupo Ocupacional do Magistério, já a repercussão da mudança para os profissionais de nível superior do mesmo grupo ocorreu a partir da Lei Estadual nº 17.939/2022 (CEARÁ, 2022c), publicada em Diário oficial do estado do Ceará, em 01 de março de 2022, com efeitos financeiros retroativos a janeiro de 2022.

Entretanto, a aplicação do novo Piso não é um consenso. Sob a justificativa de que as repercussões econômicas da pandemia do COVID-19 e os limites então estabelecidos para os gastos públicos tornaram difícil a situação fiscal dos municípios, a Confederação Nacional dos Municípios (CNM) emitiu nota oficial datada de 27 de janeiro de 2022, em que orienta os prefeitos a não concederem o reajuste de 33,24% no piso salarial dos professores da educação básica - anunciado pelo governo federal.

Já entre os estados brasileiros, em levantamento feito em 24 de março de 2022, pelo Jornal Gazeta do Povo (SESTREM, 2022) verificou-se que 11 estados brasileiros ainda não efetivaram o novo valor, a maioria deles está em fase de negociação salarial, à exceção do Rio grande do Sul e Santa Catarina, estados que concederam reajuste abaixo do piso. Já o Ceará figura entre os estados com melhor salário inicial da categoria, pois já cumpriu a nova

normativa, confirmando sua tradição da manutenção da política salarial de reajuste anual em relação ao piso definido nacionalmente³ (MAIA, 2021).

Os pesquisadores Jacomini e Penna (2016), que discutem a questão da desvalorização docente no Brasil, propuseram o estudo dos 24 planos de carreira já estabelecidos nos estados brasileiros, determinando, para isso, ser relevante a análise de aspectos como forma de ingresso, formação mínima exigida para o exercício profissional, a jornada de trabalho, a progressão na carreira e incentivos profissionais como aspectos fundamentais para se verificar a promoção ou não de uma política de valorização do profissional do magistério.

Esses pesquisadores consideram que há uma desvalorização do exercício docente do ponto de vista político e social. Os autores defendem que objetivos educacionais não podem ser definidos só por metas econômicas como o pagamento de um piso mínimo. É preciso contemplar, nas políticas públicas, intervenções no âmbito do ingresso na carreira, da formação inicial e permanente e das condições de trabalho, incluindo aí um sistema de recompensas materiais e simbólicas (salário e reconhecimento social), para ser efetiva, a política de valorização de magistério precisa ser integral. Nesse mesmo entendimento, estão as palavras de Gatti (2012):

Em particular, as condições de trabalho dos professores constituem um desafio considerável para as políticas educacionais, tanto no nível federal como nas instâncias estaduais e municipais. Os planos de carreira relativos à docência têm papel central nessas condições. Eles, efetivamente, refletem o reconhecimento social e político desses profissionais. Discute-se e se busca a valorização dos docentes como fator importante seja em relação à motivação desses profissionais, seja quanto ao reconhecimento de seu papel central nos processos educativos escolares. Esse reconhecimento se estende, também, às exigências que contemporaneamente são feitas aos professores às quais deveria corresponder uma situação de trabalho, salário e perspectivas de futuro condizentes (GATTI, 2012, p. 90).

Gatti (2012) revela que a luta por melhores condições de trabalho e remuneração pelos professores é uma luta por uma maior justiça social e pelo próprio futuro da profissão, pois não é segredo que a profissão de professor não tem sido considerada atrativa pelos jovens. Ora, se a carreira do magistério que se tem já não é considerada justa, que dizer da ausência de carreira e direitos mínimos ao grupo de professores indígenas no Ceará?

³ O pesquisador Helano Maia (2021), tratou da implementação do PSMN no Ceará, política prevista como Meta 17 do PNE e estabelecida a partir das evidências de ter a carreira do magistério o menor rendimento entre as carreiras de nível superior, tendo a política de PSN cumprido apenas parcialmente o propósito de reduzir essa desigualdade na última década, pois apesar dos avanços, a desigualdade em relação a demais profissionais de nível superior persiste, ao se considerar o rendimento médio.

Observando o cenário local das políticas de valorização do magistério, a partir da análise do PEE vigente, tem-se que a carreira do magistério no Ceará tem se tornado mais atrativa e vantajosa. O diagnóstico que antecedeu à elaboração do atual Plano Estadual de Educação (CEARÁ, 2016) demonstrou dados importantes sobre professores do Ceará.

Segundo dados da Seplag (CEARÁ, 2015a), ao final de 2014, o Ceará contava com o total de 37.327 professores ativos, sendo 47,4% efetivos e 19.633 temporários. Considerando que houve a realização de dois concursos de professores nesta década, este número sofreu alteração atualmente mas esta pesquisadora não teve acesso a dados mais atuais sobre esse quantitativo. Contudo, já é possível antever pelos dados de 2014, que o cenário geral de formação de professores da rede estadual já era positivo, mais de 98% dos professores tinham formação em nível superior completo, a maior parte com licenciatura plena, já que apenas 17,58% não tem licenciatura e apenas 1,59% não tem formação em nível superior.

Em 2014, a maior parte dos docentes efetivos estavam no antigo nível 12 da carreira (último nível do especialista) e não tinham perspectivas de melhoria, dado a dificuldade ou falta de perspectiva de acesso a outros graus de pós-graduação (Mestre e Doutor).

Considerando esses dados, o PEE fixou metas de valorização dos profissionais da educação que definem metas desde o âmbito de implementação de política de formação inicial (meta 15) e continuada (meta 16) com vistas a garantir que o professor tenha a formação adequada à sua área de atuação, bem metas no âmbito da valorização salarial garantindo equiparação com os demais profissionais do magistério do Nordeste (meta 17) e adequação nos planos de carreira para a garantia da repercussão do piso nacional do magistério (meta 18) (CEARÁ, 2016).

Percebe-se que, de 2014 aos dias atuais, houve vários avanços no âmbito dessas políticas de valorização do profissional do magistério estabelecidas nas metas 15 a 18 (CEARÁ, 2016). Em 2015, o plano de cargos e carreiras do professor foi alterado pela Lei estadual nº 15.901/2015 (CEARÁ, 2015b), permitindo aos professores a progressão excepcional sem a exigência de titulação. Assim o professor hoje segue progredindo por antiguidade e por desempenho após o nível 12, hoje denominado nível “T”, permanecendo também a possibilidade de progressão por meio da titulação (Mestre e Doutor).

Houve significativo avanço no âmbito das oportunidades de formação continuada, com ações executadas pela Secretaria relativa à oferta de vagas em Mestrados Profissionais através de parcerias com universidade como a Universidade Estadual do Ceará (Uece) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), de que é exemplo a turma exclusiva da Seduc do mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP)/UFJF da qual essa pesquisadora fez parte.

Em seguida, houve a aprovação da Portaria nº 435/2017, que, mediante o art. 3º, permitiu também aos professores que participam de mestrado profissional a possibilidade de afastamentos pontuais, integral ou parcial, para presença em aulas presenciais e outras atividades, conforme a solicitação do servidor (CEARÁ, 2017).

Um ganho mais recente foi a aprovação da Lei Estadual nº 17.938/2022 (CEARÁ, 2022d), em vigor desde 1º de março de 2022, que ampliou as possibilidades para a autorização de afastamento para estudo inclusive para cursos de mestrado e doutorado semipresencial dentro ou fora do próprio Estado. Além disso, houve a reestruturação da carreira, a repercussão do piso nacional do magistério, que em 2022, foi de 33%, em todos os níveis das duas tabelas de remuneração vigentes no Estado, a de nível médio e nível superior.

Houve, ainda, conquistas no âmbito da retirada do piso mínimo para o pagamento de auxílio-refeição, passando todos os professores a fazerem jus a esse benefício, inclusive temporários, o que representou um ganho salarial em geral.

Entretanto, esses ganhos não são recebidos pelo grupo de professores indígenas enquanto figurarem como contratados precários. Sabemos que, desde muito cedo, quando do surgimento da Escola Indígena, verificou-se a precariedade da formação dos professores indígenas. O diagnóstico realizado pelo MEC, a partir do 1º Censo Escolar Indígena de 1999 (BRASIL, 2001a), demonstrou que a maioria daqueles professores indígenas apenas possuía formação no Ensino Fundamental e não atendiam aos requisitos definidos na legislação federal (BRASIL, 1996) para o exercício da docência. A Tabela 1, a seguir, sintetiza esse levantamento.

Tabela 1 - Quantitativo de Professores Índios por Nível de Formação - 1999

Nível de Formação	Quantitativo de Professores Índios	
	Brasil	Ceará
1º Grau Incompleto	961	29
1º Grau Completo	846	12
2º Grau Completo	1546	42
Magistério ou outras áreas	948	13
Magistério Indígena	598	5
3º Grau Completo	53	6
Magistério	35	3
Outra área	18	3
Total de Professores	3.059	76

Fonte: Adaptado de Brasil (2001a).

Importante destacar que se atendeu ao desejo dos povos indígenas de ter uma escola constituída com professores indígenas, deixando de depender de professores não indígenas externos à comunidade. Diante dos direitos que já lhe eram assegurados enquanto escola

diferenciada, houve a motivação para os primeiros programas de formação em serviço, entre eles, o curso “Magistério Indígena”, que visava habilitar os professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda na década de 1990, a Secretaria paulatinamente foi reconhecendo as primeiras escolas indígenas, concedendo apoio pontual a seu funcionamento por meio de convênio com as prefeituras e as associações indígenas para pagamento de professores, fornecimento de merenda escolar, e, um pouco depois, aluguel de prédios, mas ainda sem entender estas escolas como integrantes de sua rede e sem a preocupação de acompanhar de perto o resultado do trabalho pedagógico lá desenvolvido.

Com incorporação das escolas indígenas na estrutura da Secretaria da Educação sob a denominação “escolas diferenciadas”, bem como com organização do Núcleo Escolar Indígena para gerir tais escolas no início da década de 2000, há um ponto de virada na concepção do papel do Estado na gestão compartilhada dessas escolas com as comunidades indígenas, bem como começa-se a pensar na lógica da contratação dos professores indígenas, já que também, em 2000, é promulgada a Lei Complementar Estadual nº 92/2000 (CEARÁ, 2000b) que regulariza a contratação de professores por meio do contrato de trabalho com prazo determinado.

Conforme relata o antropólogo cearense Albuquerque (2016), os convênios com as prefeituras se mostravam pouco efetivos e de difícil controle pelo Estado. Com a definição da responsabilidade exclusiva da Rede Estadual por essa demanda, os municípios também perdem o interesse em mediar essa contratação, posto que os recursos do Fundeb para as escolas indígenas passam também para o Estado.

Entre meados de 2001 e 2002, os convênios começam a ser paulatinamente substituídos pelos contratos temporários, regulamentados pela Lei Complementar Estadual nº 22/2000 (CEARÁ, 2000b), que institui a contratação de docentes por tempo determinado em geral para atender à necessidade temporária de excepcional interesse da administração nas escolas estaduais, entre elas a de projetos escolares específicos em que se restasse impossibilitada a realização de concursos públicos. Importa dizer que esses contratos temporários tinham agora a duração de 12 meses, prorrogáveis e renovados a cada ano letivo.

Mesmo que a Lei Complementar nº 22/2000 em questão também previsse a realização de seleção pública simplificada por meio de prova escrita para a formação de banco de professores, antecedida a análise curricular pela escola, foram feitas adequações práticas ao caso indígena. Os professores temporários das escolas indígenas, até meados de 2018 não participavam, no Ceará, de processos seletivos, e eram contratados diretamente pelas escolas.

Depois, foram feitas seleções organizadas pela própria Seduc para composição de Banco de professores, em articulação com as Credes responsáveis, mas ainda sem prova escrita. Sabe-se que a Crede, nesse caso, considerava os profissionais previamente indicados pelas lideranças da comunidade em que se insere a escola.

Somente em 2021, houve efetivamente a primeira seleção pública para os professores temporários indígenas. Isso porque, antes, o Estado entendia ser inviável estabelecer uma seleção para um grupo ainda em formação, já que 300 indígenas encontravam-se cursando turmas de Magistério Indígena.

Cabe aqui fazer uma breve explicação sobre atuação do MEC nesse período no que diz respeito ao fomento da política de formação inicial no âmbito da escola indígena. Segundo a pesquisa de Paladino e Almeida (2012), de 2003 a 2006, a Secad/MEC financiou no país 67 propostas de formação de professores em nível médio - ensino normal, de que é exemplo o Magistério Indígena I, no Ceará, tendo investido mais de R\$ 9 milhões nessa ação. A partir de 2007, o Ministério da Educação ofereceu apoio técnico e financeiro a 18 secretarias estaduais de educação que receberam R\$ 24 milhões para formação de cerca de 4 mil professores indígenas, entre eles 300 professores indígenas cearenses do curso de Magistério II.

Contudo, na análise das pesquisadoras, na esfera federal, que contava com MEC como responsável pela normatização, planejamento e supervisão da educação escolar indígena, a dinâmica foi intensa, embora, nos níveis estadual e municipal, os verdadeiros responsáveis pela execução, nem sempre chegaram a gerar resultados, houve casos de inércia e dificuldades em gerir e aplicar os recursos destinados à formação.

No Ceará, não foi diferente, parte dos cursistas da primeira turma do curso de Magistério Indígena ocorrida em meados de 2004, sofreram com a perda das documentações necessárias à certificação por parte da Funai, órgão responsável pela guarda da documentação, situação só recentemente resolvida em 2021 mediante parecer técnico do CEE. Já a segunda turma do Magistério Indígena, ocorrida entre 2008 e 2014, sofreu com outro problema, a morosidade dos processos licitatórios, contratados à época por etapa do Curso.

A partir de 2005, o MEC também fomentou o surgimento dos cursos de licenciaturas interculturais nas universidades públicas, agora mais bem estruturados, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), como foco em “formar docentes indígenas com uma integralização curricular que lhes proporcione amalgamar saberes tradicionais de suas culturas, aos conhecimentos acadêmicos e científicos demandados pelas realidades sócio éticas das quais fazem parte”.

Atualmente, segundo dados do Ministério da Educação, existem 20 Licenciaturas Interculturais Indígenas, organizadas e realizadas por 14 universidades federais, 2 institutos federais e 4 universidades estaduais. São elas: UFRR, UFMG, UFMA, UFG, UFGD, UFPE, UFC, UFCG, UNIFAP, UFSC, UFMS, UNIR, UFAC, UFES, IFAM, IFBA, UNEMAT, UEA, UNEB e UNEAL (UFC, 2021, p. 7).

São exemplos desses cursos no Ceará, as licenciaturas interculturais ofertadas pela Universidade Federal do Ceará: a Licenciatura Intercultural KUABA (1º turma- 2017.2), com carga horária de 2.273 horas, que formou 135 professores das etnias Tremembé, Potyguara, Tabajara, Kalabaça, Kariri, Gavião, Tubiba-Tapuia; e a Licenciatura Intercultural - LII PITAKAJÁ (1ª turma 2010.2 e 2º turma - 2017.2), com carga horária de 3.500 horas, ofertada para 50 professores indígenas das etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé.

Os cursos mencionados têm formato híbrido, reunindo saberes nativos e conhecimentos acadêmico-científicos, habilitando esses professores nas disciplinas em dois eixos: de um lado a área étnica, sobre os saberes e tradições de cada povo; das outras disciplinas das áreas de Ciências Humanas, Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática (UFC, 2021).

Logo se vê, que é uma realidade recente a conclusão de licenciatura intercultural pelos professores indígenas, já que duas das três turmas promovidas pela UFC estão em fase de conclusão em 2022. Certamente, esses cursos de formação inicial trarão impactos para a adequação docente indígena. Contudo, sendo a habilitação desses professores uma realidade recente, mostra-se pertinente a preocupação da gerência estadual, na década anterior, sobre a inviabilidade de organizar uma carreira docente para um público até há pouco tempo não atendia aos critérios para o exercício da função do magistério.

Aliado a essa preocupação, a institucionalização da escola indígena e sua integração à burocracia estatal ocorreu de forma bastante limitada. Assim como discutimos na segunda seção deste capítulo, sendo um grupo de escolas com características destoantes das demais categorias da Rede Estadual, não apenas quanto ao currículo, mas quanto à abrangência de outros níveis de ensino para além do Ensino Médio, na precarização de contratos e na formação de seus professores, na dinâmica própria de tomada de decisões envolvendo a comunidade indígena, o próprio desconhecimento da Rede sobre as características dessa escola, ajudou a estabelecer uma compreensão da burocracia estatal de que enquanto “escola diferenciada”, as escolas indígenas eram projeto de educação à parte que não poderiam participar de certas ações da Secretaria, inclusive no âmbito de processos seletivos e grandes programas educacionais.

A participação das escolas indígenas nessas outras ações e programas da Secretaria apenas se torna mais frequente, na última década, após o surgimento da Coordenadoria de Diversidade Educação em 2011, que além de executar ações específicas da política de educação escolar indígena, passa a atuar articulando a inclusão das escolas indígenas em outras políticas da Secretaria, a partir das demandas apresentadas pelas escolas. Mas no caso dos professores, o vínculo temporário por si só sempre limitou a possibilidade de inclusão nas ações de valorização do magistério.

Após quase vinte anos do início do processo de estadualização, os professores indígenas ainda trabalham na educação escolar indígena com o mesmo vínculo anual, sem que tenha sido definida uma carreira pública própria. Contudo, o Estado assume o compromisso de corrigir esse problema por meio do Plano Estadual de Educação (2015-2025), que determina o dever do Estado de criar a carreira do docente indígena em sua estrutura. Embora até a presente data não tenha concluído a execução dessa meta, sabe-se que os últimos anos foi promovido um diálogo constante com as representações indígenas locais a fim de desenhar um caminho para implementar essa ação.

Entre os produtos obtidos nos diálogos com o grupo indígena sobre a carreira e concurso está o estudo sobre o Perfil do Profissional Indígena (CEARÁ, 2016), realizado com quase seiscentos professores das diferentes etnias indígenas. O estudo aponta para o fato de mais de 50% dos professores indígenas possuírem formação superior completa, sendo cerca de 26% de professores com magistério indígena pendente de certificação. Já o restante de professores possui curso superior incompleto.

A Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional, a partir de levantamento realizado por meio do sistema Sige Escola, informou que atualmente o quantitativo total de professores indígenas por nível de formação, considerando o CPF único, para o ano de 2019, ocorre na seguinte configuração dada pelo Quadro 5:

Quadro 5 - Número de professores indígenas da rede estadual por nível de formação - 2019

Nível de Formação		Nº de Professores Indígenas
Ensino Médio		101
Ensino Superior		579
Licenciaturas	Licenciatura intercultural	96
	Licenciatura - área específica	267
	Pedagogia - Licenciatura	199
	Bacharelado	19
Total		680

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Conforme o Quadro 5, portanto, o quantitativo de professores em atuação nas escolas indígenas passou para 680 professores em 2019, havendo uma quantidade expressiva de professores licenciados em Pedagogia (199), uma realidade esperada em se tratando de escolas que atendem à educação Infantil e Anos Iniciais. Uma conclusão positiva é que muitos professores buscaram a conclusão do nível superior que habilita para a atuação nos Anos Finais do ensino Fundamental e no Ensino Médio, somados os quantitativos de professores com licenciatura intercultural ou específica, são 363 professores habilitados. Contudo, ainda temos professores sem habilitação adequada para esse nível de ensino, somados os professores com nível médio e bacharelado, são 120 professores nessa situação.

Segundo dados mais atuais do Sige Escola, desconsiderada a repetição de CPF de professores que atuam em mais de uma escola e sem distinguir os professores indígenas dos não indígenas, o Quadro 6 a seguir, traz a quantidade de professores lotados em escolas indígenas no ano letivo de 2022.

Quadro 6 - Número de Professores atuantes em escolas indígenas da rede estadual do Ceará (2022)

Ord.	Atividades Desempenhada	Quantidade
A	Em regência de sala de aula, em Multimeios, em Coordenação de Extensão ou de Área de Conhecimento	668
B	Direção Escolar	35
C	Coordenação Escolar	23
D	Total	726

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Quadro 6 revela, portanto, um crescimento de cerca de 16,91% do quantitativo de professores, mostrando que, obviamente, o número de professores aumenta proporcionalmente ao crescimento da matrícula de cada escola. Não há, contudo, nos dados de 2022, disponibilizados até o momento da realização desta pesquisa, a informação sobre o nível de formação desses professores que possam permitir fazer um comparativo em relação ao número anterior. Todavia, é difícil chegar a uma conclusão nesse sentido, em razão de a Secretaria não ter discriminado nos dados apresentados no Quadro 6, o quantitativo de professores, dentre os 726, que não são indígenas.

Contudo, dois dados poderiam contribuir para uma projeção mais favorável quanto à realidade de formação desses professores: a situação da certificação do Curso de Magistério Indígena e os dados de inscritos aprovados na seleção pública promovida pela Seduc em 2022,

além de ser possível identificar profissionais qualificados para exercer as funções de magistério, na forma disposta pela legislação educacional vigente.

Vale ainda destacar que, o Conselho Estadual de Educação, mediante Parecer nº 0253/2020 (CEARÁ, 2020), analisou o caso dos professores concluintes do Curso de Formação para o Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo Kanindé, ocorrido no período de 2001 a 2005, até então, pendente de diplomação. Tal curso foi promovido em nível médio na modalidade “normal” e foi executado de forma conjunta pela Seduc e pela Funai, em coordenação conjunta com a Universidade Federal do Ceará, a Coordenação Geral dos Apoios às Escolas Indígenas do Ministério da Educação (CGAEI/MEC) e Associação dos Professores Indígenas (Aproint). A questão analisada é que os professores concluintes do Curso nunca obtiveram a certificação devida e que a maior parte da documentação da época foi extraviada após as mudanças da sede e coordenação da Funai a quem cabia a guarda dos documentos.

Esse fato em especial comprova a realidade existente de parte considerável dos profissionais de Magistério atuantes na escola indígena há mais de 15 anos que não dispunham de condições de comprovar titulação que possibilitasse a realização de um concurso público. Cabe registrar que o interesse das comunidades indígenas para a regularização da situação desses professores é manifestado como pauta recorrente nas reuniões do Grupo Interinstitucional Indígena sobre a carreira de professor indígena, coordenado pela Seduc, sendo esta pauta coerente com a preocupação sobre haver ou não um quantitativo de profissionais com etnia indígena com formação adequada para participar de um certame e sobre o quantitativo de vagas que poderiam ser preenchidas com cargos efetivos.

O Parecer nº 0253/2020 (CEARÁ, 2020) analisa o relatório do Conselho, apresentado pelo Professor Custódio Luís Silva Almeida, da Universidade Federal do Ceará, o qual indica a existência de 144 estudantes concludentes do Curso. Desse montante, 81 são concludentes da formação Tapeba, Pitaguarye Jenipapo Kanindé. Para esse grupo, o Conselho autorizou à Secretaria da Educação a elaborar uma “Ata Especial de Diplomação”, aprovando a emissão dos referidos diplomas com referência a essa Portaria. O documento, portanto, significou a superação de mais um entrave à política de valorização do magistério indígena, que perdurara mais de uma década.

Há, por conseguinte, um cenário bem mais favorável para a discussão sobre a institucionalização da carreira do docente indígena do que há vinte anos. No entanto, enquanto não se avança na questão do ingresso da carreira, os professores indígenas têm sido selecionados com base na Lei complementar nº 22/2000 (CEARÁ, 2000b) que prevê etapa de

análise de currículo e, além disso, conta com a consulta prévia à comunidade indígena de sua lotação, visto que esse é direito constitucionalmente assegurado.

Contudo, em 2021/2022, a Secretaria da Educação realizou a 1ª Seleção Pública para a Composição de Banco de Recursos Humanos para atender às necessidades temporárias das Escolas Indígenas. Entre as especificidades da seleção estava a exigência do pertencimento étnico a uma das 14 etnias atendidas por escolas indígenas e a aprovação em duas etapas: a primeira etapa, de caráter eliminatório, consistia em Prova Escrita de Redação que teve como tema “A importância do Pertencimento Étnico para o Professor Indígena”, e a segunda etapa, Análise Curricular, já habitual.

A organização dessa seleção também significa uma maior institucionalização da escola indígena, posto que, pela primeira vez, a escola indígena foi submetida a uma seleção para formação de banco de professores temporários, à semelhança do que ocorre em outras escolas da rede, em que a prioridade é o preenchimento das vagas temporárias que são aquelas que visam a atender a demanda sazonal criada pela ausência dos professores efetivos titulares por prazo determinado, frequentemente motivada pelo usufruto de direitos do servidor público estadual, tais como licença gestante, licença saúde, afastamento para estudo ou a licença para interesse particular.

O diferencial indígena é que essa seleção não visa o preenchimento de vagas temporárias, mas sim de vagas efetivas, pois não há até então meio de provimento efetivo das vagas de professores das escolas indígenas, já que essas vagas são salvaguardadas dos demais professores não indígenas. Sendo apenas possível que haja um professor efetivo na escola indígena, se for o caso de professor da etnia indígena outrora temporário que posteriormente submeteu-se concurso de professor da rede estadual, sem se valer do direito à especificidade da sua modalidade. Ou para o caso de não possuir professor na comunidade indígena com a formação devida para ministrar aulas de certa disciplina, contudo, a aceitação do professor não-indígena é sempre condicionada à consulta prévia do povo envolvido, já que a seleção ocorre diretamente pela escola e comunidade indígena, na forma orientada pelas coordenadorias regionais.

Já para o cargo comissionado de gestor escolar, desde 2018, a Secretaria realiza seleção específica para formação e banco de gestores para o provimento de cargos de gestão nas escolas indígenas, em calendário semelhante ao que ocorre para as demais escolas da rede, mas com etapas e critérios específicos, definidos em diálogo com representantes indígenas, de modo a assegurar o respeito à territorialidade e autodeterminação indígena.

O perfil de gestores selecionados, todos com nível superior e especialização em gestão escolar ou em pedagogia, conforme exigência do Conselho Estadual de Educação, tem ajudado a avançar na regularização do credenciamento das escolas indígenas. Por credenciamento, devemos entender o processo pelo qual a escola é autorizada pelo Conselho de Educação a certificar seus alunos e consiste, no caso indígena, numa busca identitária, pois devemos lembrar que cada escola representa valores de um povo distinto, e o não credenciamento implica na emissão de certificados por outra escola indígena, negando o direito do aluno indígena a ter reconhecida em sua certificação a sua história de formação.

Com relação à remuneração e planos de carreira, estando os professores indígenas submetidos a vínculos temporários, resta-lhe negado o desenvolvimento profissional assegurado no plano de carreira para o Grupo Ocupacional do Magistério Estadual em vigência. Contratos temporários, na Rede Estadual, geralmente são almejados por professores em início de carreira, mas que, no caso indígena, é a opção disponível a todos os professores.

Assim, na perspectiva de remuneração há, portanto, uma grande distância entre os dois grupos: efetivos e temporários. Os professores efetivos com a mesma formação de um professor temporário recebem gratificações e vencimentos básicos bem distintos. Além disso, enquanto o investimento em formação continuada, em pós-graduação leva a uma progressão salarial, o professor temporário não tem essa possibilidade. A única distinção feita é entre o professor com Ensino Médio ou com Superior Incompleto, e o professor de Nível Superior.

Nos últimos anos, especialmente a partir de 2018, alguns direitos específicos dos professores efetivos têm sido estendidos aos professores temporários, com um alcance financeiro mais reduzido, tais como o pagamento do auxílio-refeição e a distribuição da Parcela Variável de Redistribuição (PVR) do Fundeb, além do direito ao piso nacional e da licença gestante de seis meses, ainda assim, há muita desvantagem em atuar por meio de um vínculo tão precário. Uma das principais desvantagens é renovação de contrato anual, que coloca o professor temporário numa relação extremamente dependente à gestão da escola, além de significar em termos salariais meses sem receber devido ao intervalo usual entre o fim de um contrato e o início do outro, visto a complexidade própria da burocracia estatal.

Diante de tais fatos, no capítulo seguinte pretendemos analisar como tem se dado a execução de ações e programas no âmbito da estruturação da carreira do Magistério Indígena no Ceará, de modo a perceber o atual cenário local dessa política diante da realidade nacional e verificar desafios e possibilidades da sua implementação.

3 ANÁLISE DA AÇÕES VOLTADAS A ESTRUTURAÇÃO DA CARREIRA DO PROFESSOR INDÍGENA NO CEARÁ

O presente capítulo pretende analisar os desafios para desenvolver a carreira docente indígena no âmbito da Rede Estadual do Ceará, considerando a questão de ausências de ações e exclusão de direitos que esses professores lidam em razão da precariedade dos vínculos com a administração estadual, característica própria do contrato com prazo determinado a que se submetem.

Para tal, apresenta-se o referencial teórico, a metodologia de pesquisa e a análise de dados da pesquisa de campo, feita de forma comparada, considerando as experiências desenvolvidas no âmbito da carreira indígena em outros dois estados da federação: Santa Catarina e Bahia.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Para auxiliar a análise do problema de pesquisa quanto aos desafios e possibilidades para desenvolver uma carreira docente indígena na Rede Estadual, tomamos por base as ideias de Stephen Ball, traduzidas por Mainardes (2006) sobre o ciclo de políticas públicas, entendendo que a discussão sobre o desenho e implementação da carreira do professor indígena situa-se no âmbito da Educação Escolar Indígena e não pode ser dissociada de toda uma construção histórica de conquistas de direitos dos povos indígenas, especialmente o direito à autodeterminação do seu povo e o direito à educação intercultural e diferenciada que incorpore a visão de mundo indígena.

No Quadro 7, a seguir, apresentamos os eixos de análise da pesquisa juntamente com os referenciais teóricos:

Quadro 7 - Eixos de análise da pesquisa e seus respectivos referenciais teóricos

Eixo de Análise	Referenciais Teóricos	Contribuições para a análise/ Justificativa
1.Contextos para a análise de Políticas Públicas	Mainardes (2006)	Discutem as teorias de Ciclo de Políticas e Teorias da Atuação Justificativa: situar a importância da análise dos contextos de influência para discussão sobre as ações de valorização do professor atuante na Educação Escolar Indígena
2. Elementos estruturantes para	Gatti <i>et al.</i> (2011) Prado (2019)	Apresenta elementos obrigatórios dos planos de carreira voltados aos profissionais do magistério.

Eixo de Análise	Referenciais Teóricos	Contribuições para a análise/ Justificativa
um plano de carreira docente	Bassi e Debovi (2014)	Justificativa: Propiciar apreensão dos conceitos basilares dos plano de carreiras docente a fim de permitir uma melhor análise das propostas de carreira nos três Estados: Ceará, Santa Catarina e Bahia
3.O nativo versus o universal no magistério indígena: uma questão de diferença e interculturalidade.	Candau (2003) Bettiol e Leite (2017)	Definem conceitos basilares da Educação Escolar indígena: interculturalidade, bilinguismo, diferença, comunitarismo; definidores do perfil do professor indígena. Justificativa: Permitir uma melhor compreensão dos conceitos que devem ser considerados para definir o perfil ideal do professor indígena que se deseja alcançar ou manter por meio das ações de valorização.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Partiremos de uma análise dos contextos da política definidos por Stephen Ball, dos conceitos basilares da Educação Escolar indígena (interculturalidade, comunitarismo e diferença) apresentados por Candau (2003) e outros autores, e dos elementos estruturais da carreira do magistério definidos por Prado (2019) e os estudiosos Bassi e Debovi (2014), além de outros autores, conforme resume o Quadro 7.

3.1.1 Contextos para análise de políticas públicas por Stephen Ball

A abordagem sobre políticas públicas a partir de diferentes contextos foi teoria formulada por Stephen Ball e Richard Bowe e tem sido útil como referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais, de que é exemplo a Educação Escolar Indígena. Entre as ideias centrais dessa abordagem está a definição de cinco contextos, interrelacionados e não sequenciais, do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política. Conforme explicam os dois autores, cada contexto tem sua própria arena, lugar e grupos de interesses, tensões e disputas.

O primeiro, chamado de contexto de influência é o contexto em que se iniciam as políticas publicadas e delimitam os discursos políticos que vão influenciar a elaboração das finalidades sociais daquela política. Por exemplo, a discussão no âmbito dos processos seletivos indígenas sobre o que é ser indígena e o que é pertencer a determinada etnia que serão questões definidoras do perfil de professor que se deseja selecionar. É nesse contexto que importantes

conceitos são pactuados e revestidos de legitimidade, e servem de fundamento para a construção da política de valorização do docente indígena.

Já o segundo, o contexto de produção, envolve a análise de documentos, entrevistas e outros textos elaborados pelos atores das políticas que revelam ou materializam as diretrizes teóricas daquela política. Na questão da carreira do docente indígena, por exemplo, o anúncio do governo estadual sobre a autorização para realização do concurso público para o cargo de professor com escolas indígenas já serve de evidência para o compromisso acordado entre o movimento indígena e a Administração Pública. O contexto de produção de texto é, sobretudo, um campo de definição de limites e possibilidades para concretizar a política resultante dos consensos alcançados entre seus atores.

A análise do contexto da prática, por sua vez, considera a interpretação que é dada pelos sujeitos sociais que sofrem os efeitos e as consequências da execução das ações daquelas políticas, em que a teoria é recriada e pode sofrer transformações significativas em relação ao que fora originalmente definido, entendendo que os profissionais da Educação assumem um papel ativo na configuração e execução da política e em seu resultado social.

Já o contexto dos resultados e efeitos da política pública envolve uma reflexão mais profunda sobre as consequências positivas e negativas que foram trazidas pela execução das ações nela desenvolvidas em relação ao problema que se propôs enfrentar.

Em paralelo a isto, está o contexto da estratégia política em que a pesquisa necessariamente envolve identificar o conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Mainairdes (2006) ensina ainda que a abordagem do ciclo de políticas de Ball serve de alternativa para obtenção de uma diversidade de dados da política pública em análise. Na aplicação dessa teoria no âmbito da política de construção de uma carreira indígena, convém fazer uma ressalva de que análise é limitada a textos prévios de planejamento e discussão da matéria, posto tratar-se da investigação de uma prestação positiva do Estado ainda em desenho, cujas primeiras definições estão sendo estabelecidas no âmbito da realização do primeiro concurso público para o cargo de professor voltado à comunidade escolar indígena, processo seletivo que está em andamento, em fase de contratação da organizadora.

Diante disso, o estudo optou por centrar a análise na abordagem dos contextos da política de carreira docente que permitem, a partir da pesquisa qualitativa, utilizando instrumentos da pesquisa bibliográfica e de entrevista semiestruturada com gestores da rede que atuaram ou atuam na formulação da política junto aos demais atores envolvidos: lideranças indígenas, membros do judiciário, universidade e órgãos de controle, representantes de

entidades indígenas e de outras entidades afins ou para quem os textos da política foram distribuídos.

3.1.2 Elementos estruturais para uma carreira docente

A fim de possibilitar a discussão sobre os elementos estruturantes da carreira docente indígena, é necessário antes apropriar-se dos conceitos inerentes à carreira pública docente. Para tal, reporta-se ao estudo promovido por Prado (2019), que estabeleceu uma análise comparada dos planos de carreiras estaduais e do Distrito Federal. Nele, são estabelecidos os conceitos de plano de carreira e de seus elementos, além de fornecer uma revisão da legislação nacional do tema a fim de identificar o arcabouço legal que molda suas características atuais universais de um plano de carreira.

O conceito de carreira, nos dias de hoje, está relacionado à trajetória da vida profissional, ao ofício, à profissão que apresenta etapas e progressão (Gatti *et al.*, 2009). A carreira, para Dutra Júnior *et al.* (2000), corresponde a uma linha de progressão remuneratória entre as posições escalonadas e a especificação das condições de mudança de uma posição à outra (PRADO, 2019, p. 3).

Tomando por base as ideias de Prado (2019), pode-se deduzir que o plano de carreira é forma de organização de certos cargos providos necessariamente por concurso público, quando dispostos em posições escalonadas, em que a ascensão de um nível para outro superior, o que autor nomeia como “progressão”, necessariamente se dá em condições preestabelecidas pela legislação e implica a elevação de uma posição para outra, com aumento salarial, a partir de critérios estabelecidos em legislação. Sobre o mesmo conceito, explicam Bassi e Debovi (2014, p. 3):

Os PCs estabelecem a trajetória e as regras da progressão funcional dos profissionais do magistério, em especial, e do servidor público, de modo geral, em termos salariais ou, como é mais correto dizer, de vencimentos ou ainda de remuneração recebidos pelo exercício do cargo pelo qual ingressou no serviço público por meio de concurso. Estrutura-se em uma tabela salarial, a partir de uma jornada de trabalho definida em horas, cujos valores estão dispostos em quadros ou referências crescentes e sucessivos, organizados em classes e níveis. A conquista dessas ou o avanço para essas referências, classes e níveis no cargo, desde o ingresso, depende de critérios pré-estabelecidos de tempo de serviço, de titulação e formação e de avaliação de desempenho. Além do vencimento, a remuneração dos professores ainda é composta por vantagens pecuniárias, ou adicionais, também estabelecidas em Lei, como gratificações, abonos, auxílios, entre outras.

Segundo Prado (2019), a legislação que fixa os princípios dos planos de carreira do magistério é respectivamente:

- a) Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e prevê a obrigatoriedade da criação de estatutos dos magistérios pelos sistemas de ensino estaduais.
- b) Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso V); estabelece a política de valorização dos profissionais do ensino, garantindo o direito, aos professores da rede pública, a planos de carreira, ao piso salarial profissional nacional e ao ingresso para provimentos dos cargos de professor exclusivamente por concurso público (BRASIL, 1988).
- c) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), principal legislação educacional em vigência, reafirma a importância do plano de carreira como forma de valorização dos profissionais da educação:

art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...] (BRASIL, 1996, p. 27).

Conforme o mesmo autor (PRADO, 2019), essas legislações, em especial a LDB (BRASIL, 1996), fomentaram a criação de inúmeros planos de carreira no país, em especial nos anos de 1996 a 1997. É a Lei de Diretrizes e Bases que regulamenta as condições para estabelecer a carreira do magistério, desde a exigência de uma habilitação mínima, a garantia de aperfeiçoamento profissional contínuo, a organização da jornada profissional com período de estudo e planejamento, além de regras de progressão na carreira.

Importante registrar que o CNE editou a Resolução CNE/CEB nº 3/1997 que dispõe sobre as diretrizes para criar ou reestruturar os planos de carreira (BRASIL, 1997), estabelecendo os elementos definidores dos planos de carreira de magistério: limite máximo de jornada; período reservado para atividades de estudo, planejamento e avaliação; critérios de remuneração, critérios de progressão (PRADO, 2019).

Já em meados da primeira década dos anos 2000, temos outras legislações que abordaram a temática do plano de carreira, com destaque para a Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2006) que alterou o texto do art. 206 da Constituição Federal, que além de instituir o Fundeb, introduz o termo PSPN e abre o caminho para que a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) estabeleça um teto mínimo para a remuneração docente, o PSPN, a ser cumprido por todos os entes federados.

Por fim, a obrigação de reestruturação de planos de carreira, respeitando o PSPN, foi materializado na Meta 18 do Plano Estadual de Educação (CEARÁ, 2016), que definiu o prazo de dois anos para a criação de planos de carreira para os profissionais da educação básica de todos os sistemas de ensino, tomando como referência o PSPN, definido em Lei Federal, nos termos do inciso 8 do art. 206 da Constituição Federal.

No Ceará, o Estatuto do Magistério oriunda de 1984 e ainda é vigente naquilo que não conflita com outras legislações posteriores: a Lei do Plano de Carreira do Magistério, Lei nº 12.066/1993 (CEARÁ, 1993), a qual estabelece o Grupo Ocupacional do Magistério, o cargo único de professor, e dos Especialistas da Educação, os cargos de orientador de aprendizagem e supervisor escolar. A mesma Lei foi alterada pela Lei nº 15.009/2011 (CEARÁ, 2011) que dividiu a carreira do Grupo Ocupacional do magistério em duas tabelas, uma do nível médio e outra do nível superior.

O Plano de Carreira do Ceará ainda sofre mais duas alterações pela Lei nº 15.901/2015 (CEARÁ, 2016) e Lei nº 17.939/2022 (CEARÁ, 2022h), essa Lei redefine a estrutura de remuneração da carreira e os níveis de escalonamento funcional entre outras alterações. No Ceará, teve ainda o Plano Estadual de Educação (CEARÁ, 2016) com a Metas 17 e 18 tratando da valorização do magistério e atualização de planos de carreira para incluir cargos específicos para os professores das escolas indígenas.

Após tratar da legislação que define os planos de carreira, Prado (2019) passa a analisar as dimensões do plano de carreira, entre elas, o cargo, a progressão, a remuneração. A conclusão do autor aponta que a maioria dos planos de carreira trata de um cargo único - o de professor. No caso do Ceará, temos cargos dos especialistas de educação (orientador de aprendizagem e supervisor escolar) previstos na Lei (CEARÁ. 1993), contudo, os certames realizados nas últimas duas décadas foram todo relativos à função de professor.

Prado (2019) revela que a presença de um cargo único - professor, independentemente da jornada ou da modalidade atendida tem sido uma unanimidade nos planos de carreira do magistério. A tarefa de desenhar uma nova carreira que englobe cargos diferenciados conforme as diferentes modalidades (educação do campo, indígena e quilombola) para a qual parece

apontar o Plano Nacional e Estadual de Educação é inovadora, diante desse contexto, é fácil compreender por que as primeiras tentativas nesse sentido só ocorrem na última década.

Já sobre a dimensão “progressão”, o autor afirma que os planos em geral valorizam excessivamente os critérios “titulação” e de apuração do “tempo de serviço” em relação a outros. Um dos problemas dessa questão é o represamento de servidores de certo nível sem possibilidade de ascensão até que consiga acesso a uma titulação superior, cujo acesso nem sempre é viável, por exemplo, a um professor que atua longe dos centros urbanos.

Já sobre a dimensão “remuneração”, entendida por Prado (2019) como a soma entre vencimento básico e as gratificações, percebe-se que há um superdimensionamento das gratificações em detrimento do vencimento básico de tabela. Isso impõe consequências futuras nem sempre conhecidas dos professores quanto à incorporação da aposentadoria, pois nem todas as gratificações podem ser incorporadas e se puderem, raramente o serão integralmente. Isso também interfere na amplitude salarial que é a distância entre o menor e maior vencimento.

No Ceará, essa realidade não é diferente, há uma maior contribuição das gratificações como a Gratificação de Efetiva Regência de Classe e da Parcela Variável de Redistribuição do Fundeb, para a composição da remuneração dos professores. Já no âmbito de “progressão”, de um lado se tem a progressão sem titulação que utiliza critérios considerados de antiguidade e desempenho. De outro, está a progressão com titulação.

Diferente de outros estados, o Ceará emprega o critério “titulação” como um quesito acelerador da progressão docente. A titulação, nesses casos, permite que o professor salte posições na tabela salarial, mas não impede que os professores sem diploma de mestrado e doutorado alcance o topo da carreira em prazos mais longos. Essa modificação ocorreu, a partir de 2015, quando passou ser possível progredir independentemente do título. Contudo, há impacto na remuneração, visto que as gratificações de maior participação na remuneração (Regência e PVR/Fundeb) continuam variáveis conforme a titulação.

Já quanto à questão da progressão por antiguidade temos uma tentativa de considerar a experiência como fator determinante, sendo o critério de tempo de serviço o mais comum em todos os estados, com alguma divergência sobre a forma de apuração. No Ceará, por exemplo é considerado não só o tempo estadual, mas qualquer tempo averbado municipal ou federal, inclusive em outras funções, o que pode ser objeto de alguma crítica. Outros estados, contudo, optam pela apuração apenas do tempo no cargo estadual.

Outro critério para progressão previsto nos planos de carreira estaduais analisados por Prado (2019) é a participação em eventos acadêmicos e a publicação de materiais, somados à participação em cursos de aperfeiçoamento e formações continuadas de curta, média e longa

duração na área da educação, o que no Ceará, contempla como “promoção por desempenho”. Outros critérios adicionais apontados pelo autor são pontualidade e assiduidade como fatores de avaliação também de desempenho e que são encontrados em apenas 5 estados. O Ceará é um deles, pois impõe a ausência de faltas como pré-requisito para habilitar o professor a participar da concorrência para promoção.

É possível que os planos acrescentem outros critérios menos comuns. Em São Paulo é realizada a prova de conhecimento docente e uma exigência de permanência na mesma escola. Já no Paraná há um critério de certificação na especialização fornecida pelo Estado aos professores para elaboração de proposta de intervenção pedagógica na unidade escolar de atuação do professor. Esses critérios podem ser problemáticos para uma Rede Estadual como a do Ceará em que a rotatividade de professores é muito presente e há inclusive um sistema de remoção próprio a cada ano. Este, porém, poderia ser uma opção para a escola indígena, posto que, nesse modelo de escola a rotatividade não é comum.

Dentro da progressão, os pesquisadores apontam ainda para um outro critério: a avaliação de desempenho, a partir de fatores relacionados não só a atividade pedagógica do professor em sala de aula, como também sua relação com seus pares, alunos, gestão e comunidade, bem como a nota alcançada em avaliações externas. No Ceará, isso já acontece, o resultado escolar é computado para a avaliação da promoção sem titulação, que é a elevação para um nível imediatamente superior na carreira, mediante avaliação de desempenho ou antiguidade. Esse resultado é obtido a partir de indicadores (nota média padronizada, fluxo, participação e evolução) do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), da 3ª série do Ensino Médio, obtidos pela unidade escolar de lotação do servidor ou, para servidor com outras lotações ou cedido a outro órgão, é considerado o resultado estadual.

A pesquisa comparada de Prado (2019) conclui que há dois obstáculos na elaboração de planos de carreira eficiente. O primeiro é excessiva preocupação com a dimensão “remuneração”. Para o autor, apenas discutir melhorias salariais não garante que o plano terá o mínimo necessário para atender às necessidades de uma categoria profissional. Ele discorda daqueles que defendem pautar apenas questões salariais antes de discutir quaisquer outros pontos, visto a rigidez que caracterizam os planos de carreira, dada as dificuldades para sua reestruturação, é interessante que a oportunidade de inovação do plano abranja uma análise de todas as duas dimensões.

Prado (2019) defende ainda que também oferece obstáculo para reestruturação dos planos, a falta de consenso entre os fatores que devem ser associados à progressão já apontados por Gatti *et al.* (2011): de um lado o excesso de valorização da titulação e do tempo de serviço,

do outro a resistência à incorporação de outros aspectos como a aprendizagem dos alunos e outras formas de avaliação de desempenho.

Em termos das dimensões que Prado (2019) estabelece para análise dos planos de carreira estaduais, o plano de carreira do magistério do Ceará foi estruturado atendendo à maioria das perspectivas indicadas pelo autor quanto à inclusão de fatores relacionados à aprendizagem dos alunos, quanto à progressão, à remuneração, e caminha para unicidade do cargo, considerando que há a realização de concurso exclusivo para professor de nível superior. Nessa perspectiva de cargo único, faz sentido a opção do ponto de vista da gestão da Rede em não estabelecer um cargo específico para professor indígena.

3.1.3 O nativo *versus* o universal no magistério indígena: uma questão de diferença e interculturalidade

Falar em políticas públicas é falar, principalmente, nas ações do Estado, pois, embora elas envolvam vários atores e níveis de decisão, são materializadas através dos governos (SOUZA, 2006). Quanto à política educacional voltada para os povos indígenas, Oliveira e Nascimento (2012) chamam a atenção de que ela se situa no âmbito das políticas indigenistas do Estado e, portanto, expressam a natureza da relação que o Estado pretende estabelecer com tais povos.

Em posição semelhante, situa-se a discussão sobre a estruturação de uma carreira para professores indígenas, pois o tratamento dado a esse grupo estará necessariamente ancorado na abordagem assumida pela gestão estadual sobre o lugar do professor e da escola indígena dentro da instituição. Por isso, torna-se primordial que as discussões sobre a questão sejam sensíveis a toda uma trajetória histórica da Educação Escolar Indígena. Para compreender esse percurso histórico, o presente trabalho se utilizou da pesquisa de Grupioni (2006; 2013), por Bettiol e Leite (2017) e Santos (2013).

O trabalho do antropólogo Grupioni (2006) serve de fundamento para compreender todo o percurso histórico dessa institucionalização da Educação Escolar indígena. Desde o surgimento das primeiras escolas atendendo aos interesses para além da educação, caso da catequese jesuítica, depois substituída pelo propósito de integração do índio à sociedade nacional, até a chegada na configuração atual, onde a ação do Estado pressupõe a capacidade de autodeterminação dos povos indígenas que se manifesta numa “educação escolar comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue” (GRUPIONI, 2006, p. 3).

Para Bettiol e Leite (2017), a Constituição Federal foi um “divisor de águas” dessa mudança conceitual, entre a perspectiva integralizadora e a perspectiva da educação escolar indígena. Na primeira, a administração escolar indígena ficava a cargo da Funai, pressupunha o sujeito indígena como ser isolado da sociedade, sem capacidade de se autogerir e que necessitava da mediação do Estado para se tornar capaz de se relacionar com a sociedade exterior, utilizando-se dessa justificativa para um ensino restrito à atuação de professores não índios na alfabetização e ensino da língua portuguesa e matemática em detrimento dos conhecimentos e tradições indígenas.

Na segunda perspectiva, ainda conforme Bettiol e Leite (2017), formaliza-se o direito do povo indígena a uma educação escolar indígena diferenciada, cujo formato é definido de forma compartilhada ente o Estado e a própria comunidade indígena, materializada em documentos que formalizam os moldes da política educacional a ser implementada pelos sistemas de ensino. Ilustra bem essa mudança de paradigma estadual, as palavras de Santos (2013, p. 356): “os povos indígenas, hoje, fazem parte da vida nacional e é nessa esfera nacional que precisam garantir o reconhecimento e a concretização de seus direitos, inclusive com apoio dos municípios, dos estados, da União e da sociedade nacional em geral”.

O presente trabalho também se apoia na definição de Grupioni (2013, p. 70), para educação escolar indígena elaborada a partir dos documentos norteadores da política, que é “concebida como um direito dos índios, ancorada em noções como diversidade, diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, essa política coloca à frente um novo modelo de escola nas aldeias membros das próprias comunidades indígenas”.

Assim, ao se propor intercultural, a escola indígena contemporânea reconhece função e pressupostos contrapostos à perspectiva “integralizadora”. Não se trata mais de uma escola que pretende padronizar comportamentos, mas de uma escola que reconhece a sociedade humana como plural e diversa, que busca educar para o respeito à diferença, o acolhimento da diversidade cultural e o combate à segregação e discriminação.

Conforme ensina Silva (2000), ao incluir entre seus princípios, o respeito à diferença e à diversidade, a escola indígena acolhe não apenas a função de resgatar e garantir a continuidade histórica das tradições de seu povo, não se trata de estar presa ao passado, mas de dialogar com o presente, ser espaço de cultura, no qual se busca alternativas para a superação de conflitos surgidos nos embates culturais, compreendendo que todo sujeito, índio e não índio, é igualmente diverso.

A diferença na escola indígena também está relacionada ao cumprimento de seu papel na luta pelo reconhecimento e fortalecimento da identidade indígena. Para Silva (2000), a

diferença se coloca como processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas histórica e discursivamente. A diferença, segundo o autor, é meio para delimitar “o que somos e o que não somos” (SILVA, 2000, p. 4), em meio a disputas nas relações sociais, a fim de garantir o acesso a determinados bens sociais.

A reflexão de Silva (2000) converge também para um segundo entendimento, já preconizado por Oliveira e Nascimento (2012): a escola indígena não só defende o respeito à diferença, mas é ela mesma diferenciada, fato que pretende manifestar, sobretudo no currículo, inserindo entre suas preocupações centrais, a afirmação da identidade e valorização da diferença como processos contínuos em que dialogam com as histórias, tradições e saberes locais com conhecimentos acadêmicos.

Não há uma escola indígena igual à outra, pois cada uma se constrói na trajetória histórica e cultural da comunidade que se insere. Conforme adiciona Silva e Teixeira (2018), a escola indígena diferenciada é um direito reconhecido no plano legal, tanto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996), quanto no plano normativo no Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1998).

O caráter diverso, diferente, específico e intercultural da nova escola indígena impacta para as discussões sobre o perfil do professor indígena e sobre os processos seletivos desse professor e sobre a estruturação da carreira docente. Há uma preocupação sobretudo, por parte do movimento indígena, de que o estado oferte condições, inclusive no âmbito da formação e na definição de processos seletivos específicos, para garantir que sejam os membros da comunidade indígena a assumir a tarefa de professores em suas escolas e para que a comunidade participe da seleção e avaliação desses profissionais.

Nas palavras de Bettioli e Leite (2017, p. 1), “A formação do professor indígena é uma preocupação recente que decorre, dentre outras coisas, do reconhecimento da educação escolar indígena como direito subjetivo desses povos.”.

Grupioni (2013, p. 72) também discorre sobre essa questão, estabelecendo que apenas com professor indígena a nova escola indígena poderia se constituir espaço plural e dinâmico, “em que se valorizassem e sistematizassem conhecimentos e saberes tradicionais e se reforçasse o uso da língua indígena, e não somente um lugar para a entrada dos conhecimentos exteriores aos grupos”.

Desse modo, a estruturação de uma carreira e o desenvolvimento de políticas de valorização dela decorrentes no âmbito das Secretarias de Estado aqui discutidas se apoiam na premissa estabelecida por Silva e Teixeira (2018) quanto ao papel de “escola indígena como lugar onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas

deve se articular” (SILVA; TEIXEIRA, 2018, p. 3), colocando a definição de critérios específicos de seleção e adequações na carreira como essenciais para alcançar um perfil do professor indígena que atue no campo da interculturalidade e da diferença, e considerando este um fator crítico para que a escola indígena possa cumprir sua finalidade de educação diferenciada.

Por interculturalidade, Silva e Teixeira (2018) entendem como a inexistência de hierarquia entre saberes ou de cultura superior, pois a sociedade é multicultural e pluriétnica, e acrescentam que as diferenças ou conflitos culturais que podem surgir entre indígenas e não indígenas não são obstáculos à interculturalidade, mas oportunidade para desenvolver a solidariedade cultural e fortalecer uma formação efetivamente democrática. Sobre o mesmo tópico, acrescenta Candau (2003, p. 19):

A interculturalidade orienta processos que têm como base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Portanto, para que o professor indígena tenha acesso e ajude a construir uma educação de qualidade na escola, é necessária a apropriação crítica dos saberes da sociedade nacional. Assim, para concretizar a formação intercultural dos alunos indígenas em sua escola, o professor indígena deve ter em sua própria formação efetivada nessa interculturalidade, seja no diálogo entre diferentes saberes e diferentes professores, indígenas ou não.

Os pesquisadores Bettiol e Leite (2017) afirmam que o que se espera do professor indígena é que ele atue para a escola indígena e sua dupla função, de o mediador intercultural do seu povo frente ao contato com outros povos, necessitando de conhecimentos indígenas e não indígenas, tendo certo senso crítico sobre como transmitir tais saberes na escola; do outro se entender como esse profissional com um papel coletivo diante da continuidade da etnia que integra.

Esse perfil de professor também já está posto nos documentos normativos da política, a Resolução CNE/CEP nº 05/2012 estabelece que o professor indígena deve ter uma atuação na escola e para a escola, sendo capaz de responder aos desafios trazidos pelo contato com as sociedades envolvidas como um interlocutor intercultural de seu povo (BRASIL, 2012a). Para

assumir tal papel, necessita que sua formação contemple os conhecimentos não indígenas por um lado, e por outro, os conhecimentos e tradições de seu povo.

Zanin, Silva e Cristofoli (2018) acrescentam, ainda, que a ação estatal no campo da Educação Escolar Indígena deve considerar que há uma herança histórica advinda das décadas de políticas indigenistas de privação e isolacionismo que tratavam o índio como cidadão de terceira categoria, que motiva a atual exigência de professores índios com formação adequada de forma a superar os desafios da escola indígena. Portanto, é preciso conhecer e avaliar a trajetória histórica e formativa desses professores antes de definir critérios para uma seleção ou carreira específica, e é preciso que os gestores, mesmo não indígenas, que participem desse processo, compartilhem ou conheçam a visão de mundo indígena.

Como bem lembram Zanin, Silva e Cristofoli (2018), muitos dos problemas da escola indígena estão relacionados à organização da gestão. Para as autoras, é preciso que os profissionais que fazem parte da escola considerem sua complexidade com espaço específico, diferenciado e intercultural, sendo local de diálogo, de defesa da identidade e da autonomia. Nesse contexto, cada professor indígena precisa se compreender enquanto um mediador desses processos e uma nova liderança mais jovem da comunidade, apropriando criticamente dos saberes, sem esquecer da visão que é própria do mundo indígena, no qual o sistema de ensino-aprendizagem está inserido em relações de reciprocidade comunitária.

Sobre isso, Santos (2013) diz que, no âmbito da escola indígena, é preciso ter claro a ideia da não hierarquia entre saberes, pois não há cultura superior. “Existem culturas, e cada povo produz a sua, sendo próprio de uma sociedade pluriétnica e multicultural a convivência harmônica e dialógica entre as diferentes culturas que compõem a nação” (SANTOS, 2013, p. 11).

Por vezes usados como sinônimos, os termos “multicultural” e “intercultural” ganham distinção na análise de Canclini (2004, p. 15):

Concepções multiculturais admitem a diversidade de culturas, salientam as suas diferenças e propõem políticas relativistas de respeito que, frequentemente, reforçam a segregação. A interculturalidade, por outro lado, aponta para o confronto e o entrelaçamento, para o que ocorre quando grupos estabelecem relações e trocas. Ambos os termos supõem dois modos de produção do social: a multiculturalidade supõe a aceitação do que é heterogêneo; a interculturalidade implica que os diferentes são o que são em relações de negociação, conflitos e empréstimos recíprocos (CANCLINI, 2004, p. 15)

Portanto, na perspectiva intercultural, deve a escola ser espaço de democratizar o acesso de diferentes saberes, sem estabelecer hierarquia entre eles. Já a perspectiva multiculturalista ainda que reconheça a diferença e existência de múltiplas manifestações culturais, o faz para justificar certa separação de uma cultura na diferença em relação às outras.

Dietz (*apud* LIMA; CARVALHO; RIBEIRO, 2018) ajuda a esclarecer melhor a interculturalidade, pois, segundo ele, há três dimensões da interculturalidade: uma dimensão “intercultural” onde se situam as práticas culturais e educacionais comunitárias; a segunda dimensão “interatores” em que se insere a relações entre diferentes formas de conhecimento, havendo uma transferência mútua de saberes acadêmicos e os saberes locais indígena. E por fim uma dimensão “interlinguística”, que busca superar o bilinguismo clássico, que não se inscreve apenas em fornecer textos traduzidos nas línguas nativas, mas em pensar formas de comunicação entre as diferentes expressões linguísticas.

A noção de interculturalidade envolve, portanto, um diálogo amplo entre o que a educação indígena apreendida na comunidade e o que é a educação escolar indígena, que são os saberes formais, entre o que é acadêmico e científico e o que é um saber particular de cada comunidade indígena, mas também do diálogo do que é próprio de uma etnia em relação aos saberes de outras etnias.

Para Bettiol e Leite (2017), a solução para a educação intercultural está em garantir processos contínuos de formação continuada ou em serviço no intuito de ampliar os conhecimentos dos professores indígenas no aprofundamento do estudo de suas línguas, sua cultura, sua história, assim como nos conhecimentos não indígenas a fim de promover uma formação intercultural e única a cada comunidade.

Mas antes, é preciso garantir ao grupo de professores indígenas certa visibilidade que lhes permitam serem reconhecidos como grupo a ser alcançado por ações nesse sentido. Neste sentido, é essencial inteirar-se sobre a questão da inserção na carreira docente. Ao conferir um vínculo mais permanente ao professor indígena, abre-se um leque de possibilidades para que esse indígena colha os frutos ao integrar uma instituição, em igualdade de condições com outros professores, mas ao mesmo tempo, abre-se um campo de tensões e diálogos entre os saberes próprios da escola indígena e os saberes externos.

É preciso que a discussão sobre a carreira docente indígena, seja via uma carreira específica, seja via carreira já existente, envolva uma mediação entre os aspectos universais definidores de uma carreira docente e os aspectos específicos do papel desempenhado pelo professor indígena, também é preciso ter ciência sobre os riscos dessa política, sobretudo para evitar um retrocesso à perspectiva integracionista.

O Estado, portanto, não deve realizar a inserção dos professores indígenas na atual carreira na perspectiva de garantir a mera assimilação dos direitos e vantagens já existentes, é preciso respeitar e garantir o espaço de autodeterminação desses povos e garantir que o professor ao atuar nas escolas indígenas não apenas pertença a etnia, mas esteja ciente de seu papel mediador de culturas e coadune com a visão de mundo indígena.

A conceituação da interculturalidade serve de suporte teórico para, em um primeiro momento, ajudar a estabelecer as especificidades que norteiam o trabalho pedagógico do professor indígena, sendo relevante para ajudar a compreender o perfil desse professor almejado pelos processos seletivos para ingresso em carreira docente estadual, objeto da análise deste trabalho.

Já em um segundo momento, o conceito de interculturalidade oferece suporte para a discussão quanto às ações propositivas, pois que é preciso considerar a dimensão intercultural em qualquer ação voltada aos povos indígenas, posto que este grupo heterogêneo, envolvendo professores de 14 etnias e de formações em áreas de conhecimento diversificadas.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO

A presente pesquisa apresentou como objetivo geral inicial investigar, na perspectiva administrativa e legislativa, os limites e possibilidades para a estruturação da carreira do professor indígena na Rede Estadual em consonância com o que definem os planos nacionais e educacionais de educação, a partir de uma análise comparada das experiências dos estados de Santa Catarina e Bahia.

A demanda por uma carreira do docente indígena perpassa pelo reconhecimento de que durante o percurso histórico da Educação Escolar Indígena, esse grupo de professores que tem atuado em situação precária sem os mesmos direitos garantidos aos demais professores de carreira. Sabendo que a discussão sobre carreira só se tornou possível após a gestão estadual ter se apropriado da real situação de formação dos professores indígenas, posto que a exclusão desses grupos de escolas e professores dos concursos que vinham sendo realizados pode ter sido motivada pela impressão de que os indígenas não queriam ou não poderiam ser encaixados nos mesmos critérios universais a que estão submetidos todos os professores para o ingresso na carreira.

É bem verdade que o provimento de um cargo dentro de uma carreira pública necessariamente passa pela realização de concurso público, esse é um ditame constitucional que não pode ser afastado, falar sobre carreira docente, portanto, envolve também falar sobre

os critérios e a forma de ingresso nessa carreira, além da sua estrutura de remuneração e promoção.

Entre os critérios de ingresso que precisam ser discutidos está a habilitação dos professores para atuar em cada disciplina, sendo que há uma formação mínima que obrigatoriamente precisará ser atendida em obediência à Lei de Diretrizes e Bases e a toda uma regulamentação estadual já existente para o exercício da função do magistério, entre leis estaduais ordinárias e resoluções do Conselho Estadual de Educação.

Outra questão é que se tem dois caminhos, o primeiro e mais curto, resta saber se suficiente, seria a mera inclusão do professor indígena na carreira do grupo ocupacional já existente, modelo estabelecido pelo Estado de Santa Catarina. A segunda opção, seria a construção desde o início de uma carreira exclusiva dos professores indígenas, um grupo à parte, que envolveria direitos e vantagens diferentes e inacessíveis a outros professores, e vice-versa, modelo ilustrado pelo Estado da Bahia.

Para entender as nuances envolvidas no desenho da carreira indígena, se faz preponderante acompanhar a evolução dos discursos contidos nos documentos e normas a esse respeito e considera o contexto de sua produção e influências que levaram a escolhas realizadas nesse processo junto à comunidade indígena, sobretudo no Ceará, em que o modelo de carreira ainda se encontra em definição.

Por essas razões, a opção que pareceu mais viável foi efetivamente analisar os documentos relacionados às reuniões da Comissão Interinstitucional e à elaboração dos processos administrativos decorrentes e conversar com os gestores de Rede envolvidos nas tentativas de realização de processos seletivos voltados aos professores de Educação Escolar Indígena, tendo em vista que, nesses momentos, é que se manifestaram as demandas, dúvidas e resistências das lideranças indígenas junto à gestão da Rede Estadual sobre os limites e possibilidades para realização de um concurso público para ingresso na carreira ou a criação do cargo e carreira específica do professor indígena.

Para melhor compreensão dos aspectos metodológicos, apresenta-se a seguir um desenho da pesquisa realizada, indicando o cenário de investigação, os atores sociais, os objetivos e os procedimentos de geração e de análise dos dados.

O cenário da investigação considerou a abrangência da Educação Escolar Indígena nos âmbitos das redes estaduais do Ceará, de Santa Catarina e da Bahia. A escolha considerou o fato de Santa Catarina e Bahia figurarem entre os selecionados pelo Ministério da Educação para compartilhar as experiências e as perspectivas da formalização da carreira indígena em

seminário proposto em abril de 2017, ocorrido em Brasília, quando então essas redes sinalizavam avanços na efetivação dessa pauta dos povos indígenas.

Os atores sociais envolvidos na pesquisa são, no caso do Ceará, os gestores envolvidos na elaboração da proposta de ingresso na carreira, isto é, um gestor atuante na área de recursos humanos/gestão de pessoas que possa tratar sobre os processos seletivos do ponto de vista institucional; e um gestor integrante do núcleo responsável pela execução das ações específicas da política de Educação Escolar Indígena, dentro da estrutura da Secretaria da Educação.

Já para a coleta de dados da política em outros estados, a pesquisa documental se mostrou preferível, sobretudo, em meio à vigência de medidas restritivas adotadas em combate à pandemia de COVID-19 que prejudicaram o funcionamento das escolas em todo o país, além dos limites próprios de uma dissertação realizada em curso de mestrado profissional, em que o pesquisador não se afasta de suas atribuições. Estando a autora ainda em exercício de suas funções na sede da Secretária da Educação, nada mais próprio do que se valer da facilidade de acesso à fonte primária de documentos e sua experiência nos processos de elaboração desses documentos.

Além disso, o que se pretende comparar nos outros estados em relação ao Ceará são as escolhas específicas já adotadas seja no âmbito da legislação sobre plano de cargos e carreiras docentes, seja no âmbito da realização de processos seletivos de ingresso inicial na carreira que representem possibilidade e desafios para o que se deseja garantir aos profissionais indígenas no Ceará.

Portanto, verificar o que foi formalizado nos textos da política será a melhor forma de compreender as ações institucionais voltadas para a criação da carreira do professor indígena, sabendo-se que a estruturação de uma carreira envolve certa complexidade que ultrapassa a seara da gestão escolar administrativa e perpassa por um conjunto de interesses políticos e detalhamentos jurídicos que precisam ser expressos em documentos, pois a efetivação da própria política pública de valorização do magistério, no âmbito da carreira, necessita atender aos princípios universais de legalidade, isonomia e transparência, independentemente do público a que se destina.

Sabe-se que a Administração Pública tem o dever de prestar contas à sociedade de suas ações e gastos, e busca revestir suas ações de certa segurança jurídica e respaldo legal, especialmente quando está no âmbito de uma construção de carreira que é uma medida que envolve certa complexidade na sua elaboração, tanto em custo quanto no gerenciamento dos diferentes interesses dos diversos atores envolvidos. Nesse caso, há de interessar verificar o que foi efetivamente convencionado como resultado dessas tensões entre o particular e o universal

em documentos públicos. Desse modo, o presente estudo propõe a utilização das seguintes fontes de pesquisa discriminadas no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 - Fontes de Pesquisa

Fontes de Pesquisa	Finalidade	Importância para o estudo de caso
<p>Documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Censo Demográfico 2010 - Censo Escolar 2018 - Relatórios das entidades civis indígenas (Adelco, CIMI) - Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas - Relatório do Sige - Publicações e relatórios de gestão disponibilizados pelas Secretarias de Educação estaduais e pelo MEC - Notícias relacionadas a gestão escolar indígena em jornais de ampla circulação. - Informações nos portais eletrônicos das Secretarias da Educação e Ministério da Educação sobre o tema. 	<p>Registram dados gerenciais e educacionais bem como demandas formalizadas pelo movimento indígena cearense que ajudam a estabelecer um retrato da modalidade no Ceará em comparativo com outros dois estados: Bahia e Santa Catarina.</p>	<p>Permitiu obter dados sobre a atual estrutura da educação escolar indígena do Estado do Ceará, Bahia e Santa Catarina e sobre o perfil, forma de contratação e condições de trabalho dos professores indígenas.</p>
<p>Legislações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leis e decretos federais pertinentes - Planos Nacional e Estaduais de Educação - Decretos e portarias estaduais relacionadas à educação escolar indígena - Resoluções e pareceres dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação. 	<p>Dispõem sobre princípios, diretrizes e normas de funcionamento que norteiam e organizam a modalidade de Educação Escolar Indígena.</p>	<p>Possibilitou verificar o reconhecimento de direitos específicos ao grupo indígena pelo Estado que levam à estruturação da modalidade de Educação Escolar Indígena e normatizam a regularização da carreira docente indígena.</p>
<p>Pesquisa bibliográfica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dissertações de Grupioni (1998; 2002; 2013), Aires (2008), Albuquerque (2016), Vieira (2017), Bergamaschi e Medeiros (2010), Bettiol e Leite (2017) e Santos (2013), José Helano Maia (2021), entre outras. 	<p>Dissertam sobre a evolução histórica da política da Educação Escolar Indígena no Brasil e no Ceará, incluindo estudos antropológicos sobre temática indígena que trazem relatos que podem ilustrar a evolução das suas condições de trabalho.</p>	<p>Permitiu desenvolver um panorama histórico e normativo da modalidade e da profissionalização do magistério indígena de caráter nacional e local.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A análise qualitativa dos dados coletados a partir dessas diferentes fontes de pesquisa se mostrou útil sobretudo para atender ao primeiro e segundo objetivos específicos da pesquisa:

descrever o contexto e os desafios relativos à política de valorização de professores que atuam nas escolas indígenas da Rede Estadual de Ensino, considerando a legislação pertinente.

Já para alcançar plenamente o segundo objetivo específico, qual seja, o de analisar a gestão dessa política no Ceará em comparação com outros estados brasileiros, a alternativa foi adicionar à análise comparada, a percepção dos gestores de Rede no âmbito do Ceará e de utilizar instrumento de coleta de dados sobre a atuação da gestão da rede nos outros estados.

A ótica do gestor que gerencia e dialoga com os movimentos sociais ganha especial relevância ao se considerar que a literatura da política educacional não é isenta de ideologias e crenças. Saber sobre o contexto de produção dos textos das políticas revela mais sobre as relações de poder e disputas entre os diferentes atores sociais das políticas e os sentidos que eles atribuem ao texto por meio do relato de quem participa da prática dessa política (MAINARDES, 2009).

Por essas razões, a autora optou por utilizar também do recurso da entrevista semiestruturada para a coleta de informações sobre o processo de construção das políticas de valorização do professor indígena no Ceará, por ser essa a alternativa que melhor serve ao objetivo de mapear “práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos”, mais ou menos delimitados (DUARTE, 2004, p. 215).

Ora o universo da Educação Escolar Indígena é composto na Rede Estadual do Ceará por 39 escolas, mas são múltiplas as relações entre diferentes etnias, entre gestores da rede atuantes na sede da Secretaria e suas regionais e gestores escolares, entre esses gestores e seus professores, entre a comunidade escolar e a comunidade maior indígena. Todas essas relações permeiam a efetivação da política no campo do desenho de uma carreira docente e influenciam na busca por soluções para o problema da precarização das condições de trabalho docente, discussão para a qual deseja contribuir com o presente caso de gestão.

O Quadro 9, a seguir, apresenta os instrumentos de pesquisa utilizados ao longo do processo de construção desta dissertação:

Quadro 9 - Instrumentos de pesquisa

Instrumento	Finalidade	Importância para estudo de caso	Atores
Pesquisa documental qualitativa	Identificar a documentos normativos da política de Educação Escolar Indígena e do perfil do professor indígena no Ceará.	A partir de diferentes experiências, verificar os elementos que podem ser considerados para definir quem é e quem deve ser o professor indígena que ingressará na carreira estadual.	Memórias de reunião, texto de projetos e relatórios de ação.

Entrevista Semiestruturada	Mapear crenças, valores e práticas que representem entraves e avanços à estruturação da carreira docente indígena no Ceará.	Considerando que o caso de gestão se debruça sobre questão a ser enfrentada pela gestão da rede, é imprescindível obter a ótica dos gestores sobre que fatores influenciam no desenho da carreira indígena e nas ações de valorização dos profissionais indígenas dela decorrentes.	Dois gestores das áreas da Secretaria da Educação envolvidas no desenho da carreira do docente indígena. (Coordenadoras da Codin e COGEP)
Pesquisa documental e normativa	Verificar existência de plano de cargos e carreira e processos seletivos específicos nos estados de Santa Catarina e Bahia.	Oferecer elementos para uma análise comparada dos modelos de carreira do magistério indígena e concurso no Ceará frente a outras redes estaduais.	Núcleos de Educação Escolar Indígena.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Cabe ressaltar ainda que o procedimento de análise e geração de dados a partir dos diferentes instrumentos de pesquisas identificados no Quadro 9, utilizou base qualitativa, explorando as evidências pertinentes para a construção do caso de gestão, desde a definição do problema a ser enfrentado até o desenho da proposta de plano de ação, com a contextualização da políticas locais de educação escolar indígenas, utilizando-se da concepção de ciclo contínuo de Ball (2002 *apud* MAINARDES, 2006), posto que, como ensina Gunther (2006, p. 204), a pesquisa qualitativa possui caráter flexível e adaptável que permite considerar para cada problema objeto de uma pesquisa específica, instrumentos e procedimentos próprios.

Em conformidade com as ideias de Moraes e Galiuzzi (2006), essa análise de dados transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, a primeira delas é a análise de conteúdo que faz a interpretação do significado atribuído pelo autor no documento e a segunda, é a análise do discurso, que trata da compreensão das condições ou contexto de produção de um determinado texto.

Conforme nos diz Cellard (2012), o exame do contexto social global de produção dos documentos e de seus diferentes sentidos, seja qual tenha sido a época de sua produção, é essencial para atender a um objetivo de uma pesquisa para definir uma solução específica a um problema social, tal como o terceiro objetivo específico deste caso de gestão: o de propor plano de gestão com a finalidade de contribuir para uma valorização do profissional indígena do magistério e, de forma mais indireta, colaborar para difundir e fortalecer a política da Educação Escolar Indígena no Estado do Ceará.

3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE COMPARADA DOS DADOS COLETADOS

O Método do Estudo de Caso enquadra-se como uma abordagem qualitativa e é frequentemente utilizado para coleta de dados na área de estudos organizacionais. Considerando a complexidade das relações e fatores envolvidos na gestão escolar, o método de estudo de caso tem se apresentado como opção viável no âmbito da gestão escolar, visto que a escola é instituição social e um todo complexo.

Não há, conforme Araújo (2015), um desenho único do estudo de caso. Contudo, no âmbito da gestão escolar, a aplicação do método permite a análise de um problema que o gestor está circunscrito, seja no âmbito da escola, da rede regional ou da Secretaria de Educação. No caso dessa autora, o estudo proposto tem como questão- problema norteadora “ **Quais os limites e possibilidades para uma carreira do professor indígena na rede estadual do Ceará?**” e está situado no âmbito da análise da implementação das políticas de educação escolar indígena e valorização do magistério.

O Estudo de Caso aqui apresentado envolveu também a definição de certos elementos, tais como: a descrição da situação-problema; os atores envolvidos no contexto em que o caso se insere; as evidências que comprovam sua existência encontradas em documentos, depoimentos e dados coletados em diferentes fontes; a contextualização do problema que deve ser bem delimitada.

Para um caso de gestão que trata de problemas relacionados a implementação de uma política, a descrição da situação-problema realizada no capítulo 1, na verdade estabeleceu uma descrição prévia da política e de seu embasamento legal, além de apresentar um panorama sobre como ela vem sendo desenvolvida no local pesquisado. Análise esteve ancorada também na metodologia da pesquisa qualitativa e documental na busca de perceber evidências dos efeitos da implementação da política diante desse contexto e as expectativas dos atores envolvidos, para atender ao objetivo final de elaboração de uma proposta de intervenção pelo gestor em prol da superação da situação-problema.

Dentro do propósito de uma pesquisa qualitativa e comparada, iniciamos a coleta de dados pela consulta aos documentos oficiais dos governos estaduais de Santa Catarina e Bahia, bem como a consulta da legislação pertinente e outras informações disponibilizadas nos portais dos órgãos estaduais. A partir disso e a fim de possibilitar uma análise mais detalhada, organizamos a seguir os dados gerais da modalidade de Educação Escolar Indígena em cada estado: dados populacionais, educacionais e institucionais da política local a fim de permitir

uma melhor análise das propostas adotadas em cada estado para a regularização da carreira docentes dos professores que atuam em escolas indígenas.

Em seguida, trataremos dos dados coletados mediante entrevista semiestruturada sobre o status da proposta de estruturação de carreira em discussão no Ceará, para, por fim, apresentar nossas conclusões sobre os desafios e possibilidades para a política.

3.3.1 Santa Catarina

Apresentamos um breve panorama da educação escolar indígena em Santa Catarina a fim de permitir uma melhor compreensão do modelo de carreira docente proporcionado aos professores indígenas desse estado.

3.3.1.1 Dados populacionais: povo, território e língua

Localizado no sul do país, o Estado de Santa Catarina conta com uma população indígena de 18.213 indivíduos (IBGE, 2012), eminentemente rural, correspondente a cerca de 2% da população geral dessa unidade federativa e distribuída em três grandes grupos étnicos: kainkang (ocupam litoral e região oeste), Xokleng/laklãnõ (região oeste) e guarani (região do Vale do Itajaí), os quais ocupam 28 terras e reservas indígenas, equivalentes a apenas 0,8 do território estadual.

Organizados em 57 aldeias ou nas proximidades de centros urbanos do interior, os indígenas catarinenses realizam atividades econômicas de agricultura (plantio de mandioca, milho - kaingang) e sazonais como colheita de erva-doce e venda de artesanato nas proximidades das cidades.

A questão fundiária é atual para os povos indígenas catarinenses. Das 28 terras indígenas, apenas 14 estão com seus processos demarcatórios regularizados e 9 declaradas, restando 5 delas em estudo há mais de uma década. O território é limitado para abarcar o crescimento da população, diante das dificuldades para a demarcação de novas terras e compras de reservas frente às tensões com os agricultores não indígenas, que especialmente afligem quase 6 mil guaranis. Isso explica a presença de escolas guarani nas terras indígenas kaingang, que emprestam terra para parte de seus parentes (SANTA CATARINA, 2018).

Sobre a questão linguística, importa dizer que os povos indígenas catarinenses mantiveram suas línguas ancestrais. Aliando informações trazidas nos estudos de Grupioni (2002) aos dados populacionais colhidos em pesquisa mais recente junto às lideranças indígenas

locais promovidas por Bessa (2020), e os dados sobre a situação das terras indígenas de Brighenti (2012), foi possível sintetizar as seguintes informações:

Tabela 2 - Quantitativo de população, povos, territórios, língua dos povos indígenas catarinenses

Povo Indígena (GRUPIONI, 2002)	Família/Língua (GRUPIONI, 2002)	População* (BESSA, 2020)	Terra Indígenas (FUNAI, [2019])
Guarani	Tupi-Guarani	2.455 indivíduos	19 terras indígenas
Kaingang	Jê	7.447 indivíduos	6 terras indígenas (1 reserva)
Xokleng	Jê	3.878 indivíduos	3 terras indígenas
3 povos	3 línguas nativas	13.821 indivíduos	28 terras indígenas

Fonte: elaborado pela autora (2022).

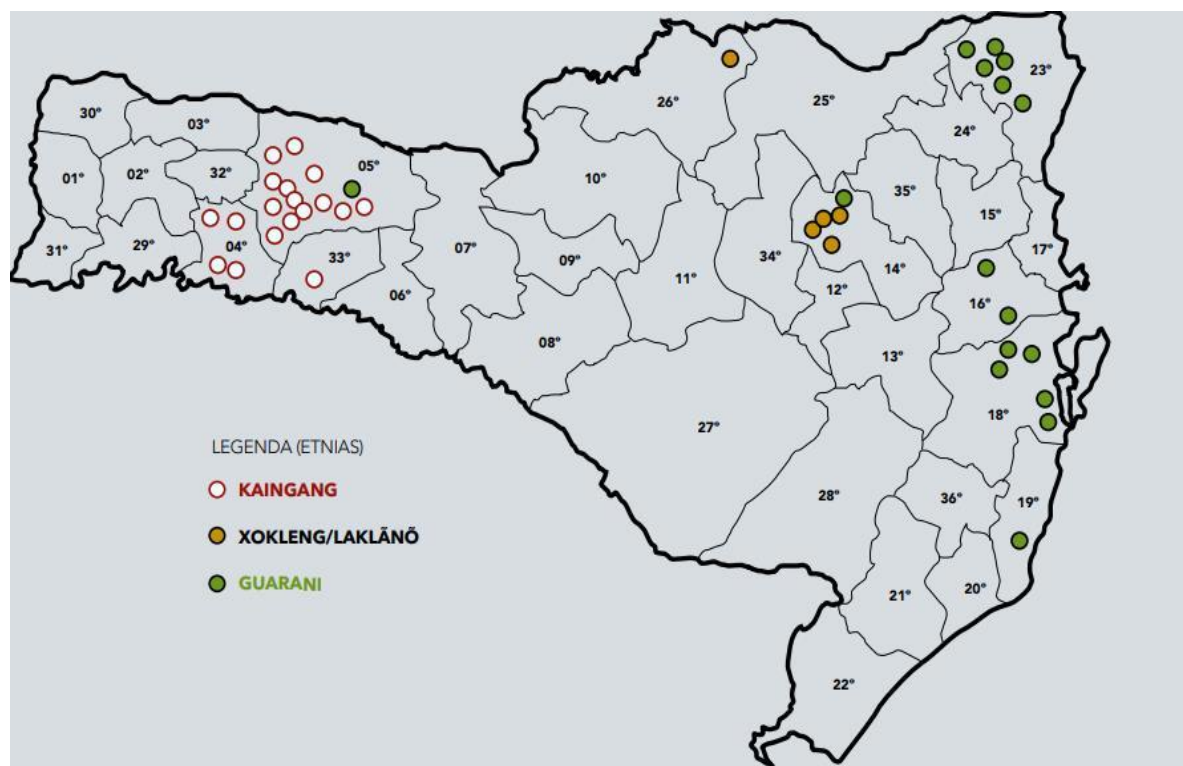
Conforme os dados descritos na Tabela 2, obtidos juntos à Funai ([2019]) e Bessa (2020), a população indígena de Santa Catarina está, portanto, distribuída em 28 terras indígenas, mas há a ocorrência de famílias da etnia guarani fora da terra indígena, pois há uma limitação do espaço territorial que não acompanha o aumento populacional desse grupo.

3.3.1.2 Dados educacionais: matrícula, escola e professor

Quanto aos dados educacionais, dados do Censo Escolar (SANTA CATARINA, 2018) apontam 39 escolas indígenas em Santa Catarina, que atendem a 2.749 alunos, sendo 153 alunos atendidos em oito escolas municipais e 2.696 alunos atendidos em 31 escolas estaduais distribuídas em nove Coordenadorias Regionais de Educação (SANTA CATARINA, 2018). A demanda por Educação Infantil é integralmente coberta pelas escolas municipais, ficando a cargo da Rede Estadual a matrícula indígena nos Ensinos Fundamental e Médio.

A Figura 13, a seguir, apresenta o mapa das escolas indígenas de Santa Catarina e suas respectivas etnias:

Figura 13 - Mapa das escolas indígenas de Santa Catarina por etnia - Ano base 2015



Fonte: Santa Catarina (2018, p. 32).

Pesquisa realizada em maio de 2022, no Portal Educação na Palma da Mão (SANTA CATARINA, 2022), revela que hoje a Rede Estadual de Santa Catarina conta com 1.263 unidades, divididas em 1.053 unidades escolares (527.88 alunos) e 210 unidades descentralizadas (10.753 alunos), que funcionam em outros locais (como presídios, quilombos), atendendo juntas a um total de 538.641 matrículas e 25.011 turmas. Entre essas unidades temos 31 escolas indígenas estaduais que beneficiam 3.100 alunos, atendidos por cerca de 300 professores, na abrangência de 9 gerências regionais. Veja o detalhamento no Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 - Matrícula estadual por escola indígena e crede - Santa Catarina - Ano base 2022

Crede	Etnia	Municípios	Escolas Estaduais	Matrícula (23.05.2022)
4. Chapecó	Kaingang	Chapecó	Eieb Sape Ty Ko	270
	Kaingang	Chapecó	Eieb Fen No	206
5. Xanxerê	Kaingang	Entre Rios	Eief Paiol de Barro	202
	Kaingang	Entre Rios	Eief Linha Matao	024
	Kaingang	Ipuaçu	Eief Baixo Sambura	008
	Kaingang	Ipuaçu	Eief São José	007
	Kaingang	Ipuaçu	Eief São Pedro	025
	Kaingang	Ipuaçu	Eief Pinhalzinho	277
	Kaingang	Ipuaçu	Eieb Cacique Vanhkre	687

	Kaingang	Abelardo Luz	Eiei Cacique Karenh	080
	Kaingang	Abelardo Luz	Eief Vila Nova	018
	Guarani	Entre Rios	Eief Mbya Limeira	045
33. Seára	Kaingang	Seara	Eief Cacique Pira	011
26. Canoinhas	Xokleng/L.	Porto União	Eieb Rio dos Pardos	001
23. Joinville	Guarani	Garuva	Eief Taruma	009
	Guarani	Balneário B. Sul	Eief Jataity	020
	Guarani	S. Fco. do Sul	Eief Amba Y Ju	026
	Guarani	S. Fco. do Sul	Eief Laranjeiras	057
	Guarani	Araquari	Eieb Kirikue Nhemboe'a	088
	Guarani	Araquari	Eieb Cacique Wera Puku	038
	Guarani	Araquari	Eief Tupa Poty Nhee	020
14. Ibirama	Xokleng/L.	José Boiteux	Eief Luzia Meiring Nuc	007
	Xokleng/L.	José Boiteux	Nfoonro	422
	Guarani	José Boiteux	Eieb Laklano	093
			Eieb Vanhecu Patte	
16. Brusque	Guarani	Major Gercino	Eief Nhemnoa Wya	072
	Guarani	Major Gercino	Eief Kuaray Papa	025
18. Grande Florianópolis	Guarani	Palhoça	Eieb Itaty	080
	Guarani	Palhoça	Eief Pira Pura	015
	Guarani	Biguaçu	Eief Kaakupe	065
	Guarani	Biguaçu	Eieb Taguato	054
	Guarani	Biguaçu	Eieb Whera Tupa Poty Dya	058
19. Laguna	Guarani	Imaruí	Eief Tekoa Marangatu	090
9 Regionais	3 etnias	15 municípios	31 escolas indígenas estaduais	3.100 alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sobre a oferta da modalidade de Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, é possível inferir que, considerando ser o grupo populacional indígena mais populoso no Estado, o povo Kaingang apresenta também a maior demanda educacional (1.815), seguido do povo Guarani (1.113) e Xokleng/Lackãnõ (859). Contudo, considerando o número de escolas, é o povo Guarani que conta mais frequentemente com turmas com número mínimo de alunos, isso ocorre com as escolas da abrangência das coordenadorias regionais de Seara e Laguna (SANTA CATARINA, 2022)

Já sobre os professores indígenas, os registros em publicações da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC) (SANTA CATARINA, 2018), que tem por base o Censo Escolar 2015, indicam a existência de cerca de 220 professores que atuam nas escolas indígenas, sendo que 40% deles não são indígenas. Dado mais recente da mesma Secretaria, aponta que são hoje cerca de 300 professores, parte deles efetivos, parte contratados por prazo determinado.

3.3.1.3 Dados institucionais: o lugar da escola indígena na Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina

Consulta ao decreto que dispõe sobre a estrutura organizacional e regimento da SED-SC mostra que a modalidade de Educação Escolar Indígena está sob a gerência da Gerência de Modalidades e Diversidades Curriculares. Em paralelo, há instância consultiva relativa ao planejamento e execuções das ações da política de Educação Escolar Indígena, o chamado “Núcleo de Educação Escolar Indígena”, do qual participam técnicos da SED-SC, representantes dos povos indígenas e das gerências regionais. Diferentemente do que ocorre no Ceará, o espaço de consulta é menos amplo, a normativa de criação desse Núcleo não prevê a participação de lideranças de entidades indígenas e de outras entidades afins - ONGs, universidades e das secretarias municipais.

Quanto às ações já desenvolvidas pela SED-SC no âmbito da efetivação da política, para o qual se toma por base a descrição feita no documento “Política da Secretaria de Estado da Educação de Educação Escolar Indígena”, (SANTA CATARINA, 2018), destacam-se as seguintes ações com caráter de valorização do magistério.

Quadro 11 - Principais Ações e Programas da Educação Escolar Indígena - Santa Catarina -
Ano Base 2018

Ação	Detalhamento da Ação	Resultados
Formação Continuada para professores e funcionários da escola indígena descentralizada	Utilizando recursos do Programa PAR/FNDE do Ministério da educação, são aportados para as gerências regionais e para as próprias escolas que desejem realizar formação específica referente a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos e da Proposta Curricular de Santa Catarina, com previsão em calendário escolar e submissão prévia do projeto de formação à gerência regional competente.	Não informado.
Ação Saberes indígenas na Escola (ASIE)	Ação de formação continuada instituída pela Portaria nº 1061/2013 executada pela universidade Federal de Santa Catarina em parceria com a Secretaria da Educação. Voltada para professores indígenas que atuam nos Anos Iniciais do fundamental com o intuito de estimular a elaboração e sistematização de materiais didáticos voltados ao letramento e numeramento escolar a partir de práticas e saberes indígenas dos territórios de ocupação tradicional.	Não informado.
Formação Magistério Indígena	Formação de professores no Ensino Médio em Curso de Magistério Indígena, com carga horária de 3.380h (três anos e seis meses), para habilitação em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, executada pela SED-SC em articulação com o Instituto Estadual	Ofertadas 30 vagas, distribuídas igualmente entre as três etnias

Ação	Detalhamento da Ação	Resultados
	de Educação do município de Florianópolis, instituição certificadora	
Concurso público de professores efetivos para atuar em escolas indígenas	Realizado concurso público de ingresso no cargo de professor, com fundamento na Lei Complementar nº 668/2015 (SANTA CATARINA, 2015) - Edital nº 2272/2017.	Edital nº 2272 /2017/SED - foram selecionados 86 profissionais, para os cargos de Professor, Assistente Técnico-Pedagógico e Assistente de Educação nas Escolas indígenas da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina.
Processo Seletivo para Professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT) para atuação em escolas indígenas	Realizada a seleção pública para contratação de professores com prazo determinado para atuar em escolas indígenas com base na Lei nº 16.861/2015. Atualmente a seleção passou a ocorrer bianualmente.	Edital nº 2264/2016/SED - ano letivo de 2017 Edital nº 136/2017/SED - ano letivo de 2018 Edital nº 199/2018/SED - biênio 2019/2020 Edital nº 2216/2021/SED - biênio 2022/2023

Fonte: Adaptado de Santa Catarina (2018).

Importante destacar que a Lei Complementar nº 668/2015 que respaldou a realização do concurso público para professor efetivo com atuação em escola indígena dispõe em seu artigo 2º sobre o quadro de pessoal do Magistério público estadual em geral, dividido em 4 grupos, a seguir descritos:

- I - Grupo Ocupacional de Docência: Professor;
 - II - Grupo Ocupacional de Apoio Técnico:
 - a) Assistente Técnico-Pedagógico; e
 - b) Especialista em Assuntos Educacionais;
 - III - Grupo Ocupacional de Apoio Administrativo: Assistente de Educação; e
 - IV - Grupo Ocupacional de Gestão: Consultor Educacional.
- (SANTA CATARINA, 2015, recurso online).

Não houve, no edital do concurso de 2017, portanto, a criação de um cargo específico para o professor indígena nessa ocasião. Tendo as limitações e especificidades sido limitadas às exigências para a atuação das escolas indígenas previstas em edital que trataremos mais detalhadamente a seguir.

3.3.1.4 Modelo de carreira docente indígena adotado na Rede Estadual de Santa Catarina e legislação pertinente

No Quadro 12, a seguir, estão algumas das legislações estaduais de Santa Catarina que estão relacionadas à estrutura da carreira docente e adoção de processos seletivos específicos para seleção do professor indígena.

Quadro 12 - Lista de leis e normativas sobre os direitos dos professores indígenas em Santa Catarina - 2022

Ano	Normativa	Detalhamento
2014	Lei Estadual n 16.537/2014 (BRASIL, 2014)	Institui o Conselho Estadual dos Povos Indígenas (Cepins) de Santa Catarina e outras providências
2015	Plano Estadual de Educação (CEARÁ, 2016) - Meta 18	O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina trouxe metas e estratégias importantes para o atendimento das populações indígenas, sendo importante referencial para a construção de ferramentas e procedimentos que viabilizem a implementação de ações para o público indígena.
2015	Lei Complementar Estadual nº 668/2015 (SANTA CATARINA, 2015)	Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências
2018	Resolução nº 068/2018/CEE/SC	Dispõe sobre normas complementares para a Educação Básica nas Escolas de Educação Indígena, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Considerando as dimensões elencadas por Prado (2019) para análise dos planos de carreiras, verifica-se que, nos casos dos professores indígenas de Santa Catarina, houve a opção de inserção desses profissionais na carreira ocupacional de magistério já existente. No caso de Santa Catarina, a atual carreira do Magistério é uma carreira complexa que não compreende cargo único, mas diferentes cargos organizados em 4 subgrupos, dos quais três deles obtiveram cargos providos no último certame indígena organizado pela SED-SC.

Importa dizer que nisso Santa Catarina diverge do Ceará, onde a carreira prevê três subgrupos (professores de nível médio, professores de nível superior e especialistas da Educação), mas não possui a expectativa ou interesse de realizar concursos para outro cargo senão o de professor, tratando os outros subgrupos de cargos residuais que não devem mais ser objeto de provimentos futuros. Portanto, diferente de Santa Catarina, o Ceará caminha para um Plano de Carreira unificado, sendo assim, no Ceará, não faz sentido tratar de concurso público para cargos de nível médio como ainda ocorre em Santa Catarina, somente de cargos de nível superior.

Uma análise mais detalhada do edital mostra que o concurso não destoou em termos de estrutura quanto aos cargos em relação aos outros concursos do grupo ocupacional de magistério catarinense, cuja carreira estadual prevê os cargos: “professor, especialista em

assuntos educacionais, consultor educacional, assistente técnico-pedagógico e assistente de educação”. Logo, não houve distinção sob o ponto de vista de cargo entre professores efetivos indígenas e não indígenas no âmbito do plano de carreira, mas somente no processo seletivo.

Interessa registrar que, em Santa Catarina, conforme descrevem os autores Bassi e Dubovi (2014), diferentemente do que se tem no Ceará, pode haver jornadas que variam de 10, 20, 30 e 40 horas semanais. No caso dos indígenas para o cargo de professor apenas foram disponibilizadas jornadas de 10h para professor do Ensino Fundamental - anos iniciais e de 20h para os professores do Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio. Essa configuração de jornada impacta diretamente na remuneração.

Gratificação que contraditoriamente estimula a redução do tempo da horatividade que compõe a jornada, fazendo com que seja ocupado o período da jornada que antes seria destinado às atividades de preparação e planejamento de aulas, estudo e correção das avaliações, etc. Por fim, a gratificação de permanência é concedida ao membro do magistério pela continuação no exercício do cargo, após completar o interstício aposentatório, correspondente a 5% (cinco por cento) do valor do vencimento do cargo, por ano de exercício, até o limite de 5 (cinco) anos, incorporando-os aos proventos da aposentadoria (BASSI; DUBOVI, 2014, p. 5).

Nos demais aspectos dos planos de carreira: jornada, remuneração e progressão, não encontramos qualquer adequação para os professores efetivos com atuação nas escolas indígenas. Conforme explicam os autores supramencionados, além da Gratificação de Regência de Classe já conhecida dos planos de carreira cearense, a remuneração do professor catarinense envolve outras duas gratificações: a gratificação de permanência, um atrativo para que o professor postergue sua aposentadoria, e a gratificação de incentivo à ministração de aula que concede um adicional de 10% a depender da carga horária ministrada e acaba por desestimular o cumprimento do terço de planejamento, artifício que não é encontrado nos planos do Ceará.

Da perspectiva de progressão de carreira, os professores indígenas que ingressaram no concurso público estão condicionados às mesmas condições de jornada e remuneração acima descritos, também não há distinção quanto à ascensão funcional dos demais professores, informadas por Bassi e Dubovi (2014, p. 8):

a carreira estadual a progressão horizontal ou mudança de referência ocorre ou por comprovação de tempo de serviço e/ou por desempenho satisfatório no exercício do cargo, sob os critérios de frequência e de ministração de aulas em cursos de aperfeiçoamento e atualização. Desse modo, o professor pode conquistar até 2 referências, uma para cada critério, a cada 3 anos.

Conforme a Lei Complementar nº 668/2015 (SANTA CATARINA, 2015), essa progressão perpassa um escalonamento em seis níveis organizados por titulação, cada um deles com nove referências. O primeiro nível I na modalidade nível médio normal e nível II, curso de graduação com licenciatura curta. Já o nível III considera a licenciatura plena. Os demais níveis correspondem às titulações de especialização (IV), mestrado (V) e doutorado (VI) respectivamente.

Importa dizer que Santa Catarina, diferente do Ceará não condiciona a progressão ao cumprimento de estágio probatório, sendo possível ao professor progredir entre níveis tão logo dispuser da titulação.

Nisso também o Ceará difere, pois a possibilidade de progressão apenas inicia após a estabilidade no cargo público. Mas pode se perceber uma tendência a reestruturação de planos nesse sentido também no Ceará, porém no que diz respeito à esfera municipal. O município de Fortaleza, por exemplo, não condiciona a progressão de professores ao estágio probatório. Entretanto, isso ainda não ocorreu na carreira estadual.

O Quadro 13 resume alguns dos achados sobre a análise do plano de carreiras de Santa Catarina:

Quadro 13 - Análise do Plano de Carreiras - Santa Catarina

Ord.	Dimensões	Observações
1	Cargos	Não houve criação de cargo específico para o público indígena
2	Remuneração	Há variação conforme área de ensino. Não há especificidade em razão de ser indígena. Há o pagamento do piso nacional.
3	Jornada	Variável entre 10h e 40h. Para o professor indígena da área 1, a jornada é de 10h ou de 20h para área 2 e 3. Mas é possível uma carga horária maior se o professor se inscreveu em mais de uma disciplina/área.
4	Critérios de Progressão	Nível por titulação. Referências a depender cursos de aperfeiçoamento e tempo de serviço. Sem especificidades para o professor indígena.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Outro ponto a citar é de que a execução do último processo seletivo de admissão de professores temporários para atuação na Educação Escolar Indígena para o ano de 2022 e 2023 (Edital nº 2216/2021), ficou a cargo da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) e serve para evidenciar alguns dados relevantes sobre a questão da carreira docente indígena que o presente caso de gestão analisa. Nesse caso também, a Rede Estadual de Santa Catarina optou por realizar uma seleção por disciplina, exigindo declaração de compromisso com a comunidade escolar e com a comunidade indígena, além de uma declaração que comprove a residência em terra indígena.

Aqui cabe uma nota sobre as duas declarações exigidas. Não se vê a exigência de tal declaração em outras seleções de professores do ensino regular. Em geral, o compromisso do professor com a comunidade escolar é óbvio. Por que temos a exigência dessa declaração para o professor da escola indígena? Como já se discutiu, um dos princípios basilares da modalidade de Educação Escolar Indígena é a “autodeterminação dos povos indígenas” e o dever decorrente do estado de consultar previamente a comunidade indígena sobre toda e qualquer intenção escolar.

Não seria diferente no caso da contratação do professor, visto que o professor da escola indígena exerce um papel que sobrepõe o papel de educar formalmente, não sendo raro que a figura de líder comunitário e gestor ou professor escolar se confundam nessas comunidades. Assim a declaração a ser validada pelo cacique da aldeia nada mais é do que uma representação da validação da comunidade indígena sobre o pertencimento étnico do professor.

No Quadro 14, a seguir, resumimos os pontos relevantes da nossa análise do edital do primeiro concurso público promovido pela SEC-SC para provimento do cargo efetivo de professor para atuar em escolas indígenas.

Quadro 14 - Critérios e Etapas do Concurso Público - Santa Catarina

Análise do Edital - Cargo Professor			Observações
1	Cargos de provimento	Professor, Nível III, Referência A,	O nível III corresponde à licenciatura plena.
2	Distribuição de vagas para o cargo de Professor	Por áreas de ensino: Área 1: Ens. Fund. - Anos Iniciais Área 2: Ens. Fund. - Anos Finais Área 3: Ensino Médio	
2	Formação mínima exigida para o cargo de Professor	Área 1: Pedagogia ou Licenciatura Intercultural Área 2 e 3: Para o Povo Kaingang, a habilitação mínima exigida foi a formação no componente curricular (por disciplina) ou licenciatura intercultural Para os outros povos, a habilitação requerida foi a formação na área de conhecimento ou licenciatura intercultural	Importa registrar que houve distinção da habilitação exigida conforme a etnia e o tipo de avaliação (por disciplina ou por área de conhecimento)
3	Inscrições	- Limitada a uma Gerência Regional - Em um ou duas áreas de conhecimento; - Em uma, duas ou três disciplinas - povo Kaingang - kaingang e Laickanos - obriga a apresentação de autodeclaração de pertencimento étnico assinada por cacique (liderança) vinculada à Gerência	O documento para comprovação da condição de indígena é variável conforme a etnia e é critério para deferimento ou indeferimento da inscrição

Análise do Edital - Cargo Professor			Observações
		Regional de inscrição e vinculada a Funai e comprovar residência, - guarani - autodeclaração nos mesmos moldes, junto anuência do Cacique sobre a vaga pretendida mas sem a comprovação de residência	
4	Jornada/ Carga horária	Área 1: 10h Área 2 e 3: 20h	Exige conhecimentos gerais e específicos
5	Etapas do Concurso	1 - Prova Objetiva (classificatório e eliminatório) 2 - Provas de Títulos (classificatório)	Prova com 10 questões de conhecimento geral e 20 questões de conhecimento específico No caso do Povo Kaingang, é possível se inscrever para mais de uma disciplina, nesse caso a prova adicionará 20 questões por disciplina. Conteúdo da prova variável conforme etnia.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Considerando a análise da carreira e do concurso público específico para provimento de cargos efetivos de Professor Assistente e Assistente de Educação com atuação nas escolas indígenas, foi possível enumerar as seguintes considerações a respeito:

- a) não houve a criação de uma carreira específica do professor indígena, os professores selecionados passaram a integrar a mesma carreira dos demais professores, submetendo-se ao mesmo plano de carreira e cargos e remuneração.
- b) em 2017, o concurso específico foi realizado de forma concomitante com o concurso de professor não indígena, cada um com seu edital próprio, ambos executados pela ACAFE, mesma empresa que tem assumido a execução de outros processos seletivos voltados ao público indígena.
- c) Portaria nº 1.903/2017, instituiu o Grupo de Trabalho para definições acerca do cargo de Professor Indígena e outros ligados à Educação Escolar Indígena, com representações dos três povos indígenas, da Secretaria da Educação, de outros órgãos e entidades afins, inclusive órgãos do Poder Judiciário como Ministério Público Estadual e Federal, Tribunal de Contas do Estado; bem como a Fundação Nacional do Índio e a Universidade Federal de Santa Catarina.
- d) o Edital nº 2272/2017 disciplinou o concurso para provimentos de 86 cargos efetivos das escolas indígenas, quais sejam: Professor, Assistente Técnico-Pedagógico e Assistente de Educação, relativos à posição nível III, referência 1, da carreira. No

caso do professor, isso significa que apenas pode ingressar na carreira, aquele que possui nível superior com licenciatura plena.

- e) não encontramos nenhum respaldo legal para os critérios limitantes do público do concurso às três etnias do estado previstas no edital.

Em linhas gerais, os professores catarinenses ingressaram na carreira de magistério já existente, sem a necessidade de nenhum amparo legal específico além da legislação do plano de carreira existente universal para todos os professores.

Entretanto, as especificidades da educação intercultural preconizada por Bettiol e Leite (2017) aparecem nas exigências feitas no edital do certame. A seleção de professores efetivos indígenas em Santa Catarina pressupõe um edital diferenciado, com critérios de limitação do público que pode concorrer para vagas nas escolas indígenas, já nos itens que estabelecem as condições de inscrição do certame.

Desse modo, para atuar nas escolas indígenas das três etnias catarinenses, o professor catarinense precisou comprovar ser detentor de pertencimento étnico a uma das três etnias do Estado e ser aprovado em avaliação com diferenciações conforme a sua etnia, para compor um banco de profissionais organizado por disciplina do mapa curricular diferenciado indígena.

3.3.2 Bahia

Passamos, a seguir, a tratar do panorama da educação escolar indígena no Estado da Bahia a fim de permitir uma compreensão mais apurada do modelo de carreira docente proporcionado aos professores indígenas desse Estado.

3.3.2.1 Dados populacionais: povo, território e língua

A Bahia tem a terceira maior população indígena declarada do país, com 56.381 pessoas, segundo o último Censo Demográfico do IBGE de 2010 (IBGE, 2012). O Estado fica atrás do Amazonas (168.680) e do Mato Grosso do Sul (73.295), e à frente de Pernambuco (53.284).

Segundo dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, [2022]), a Bahia conta atualmente com cerca de 30 Terras Indígenas, sendo apenas 17 delas já regularizadas, ou seja, com processo de demarcação concluído.

Atualmente, vinte e dois povos estão mapeados e mais outros seis reivindicam reconhecimento. O Conselho Estadual dos Direitos dos Povos Indígenas do Estado da Bahia

(Copiba), criado formalmente em 2010, abriga representantes desses povos, entre titulares e suplentes, temos: Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Tupinambá, Tumbalalá, Kiriri, Tuxá, Atikun e Fulni-ô, Payaya e Kariri-Xocó-Fulni-ô, Kaimbé e Kapinawá, Kantaruré e Potiguara, Pankararé e Pankararu, Pankaru e Xacriabá, Truká e Tapuia, Xukuru-Kariri e Kambiwá.

No documentário “Cultura Indígena” (NOSSA CULTURA..., 2017), promovido pela Governo da Bahia, a liderança indígena Limbo Pirigibe explica que o povo kariri acolheu os povos Xocó e Funi-Ô após esses povos terem sido expulsos de suas terras e por isso constituíram o grande grupo “Karrir-xocó-fulniô”, caso semelhante ocorreu com os povos xukuru-kariri. Logo se percebe que a questão da demarcação de terras indígenas e manutenção da posse do território, constantemente ameaçada por grileiros, garimpeiros, é contexto maior que permeia todas as questões dos povos indígenas na Bahia, inclusive no âmbito educacional, visto que a demanda por uma escola diferenciada precisa considerar as particularidades de uma diversidade de grupos étnicos, bem como seus ajustes de organização geográfica diante das lutas e tensões vividas em relação à terra e ao reconhecimento da identidade indígena.

Nessa contextualização, é importante considerar as lições do antropólogo baiano José Augusto Laranjeiras Sampaio (SAMPAIO, 2011), segundo o qual é possível distinguir em dois contextos históricos e regionais básicos a ocupação territorial dos povos indígenas da Bahia: semiárido e zona da mata atlântica. Ao Norte do Estado, estavam os povos originários na região semiárida do Estado, invadida e dominada pelos pecuaristas desde o século XVII, nela, a sobrevivência indígena sertaneja se deu em torno dos aldeamentos religiosos, que, logo foram renomeados como “vilas”, a medida parte de um projeto de estímulo à ocupação desses locais por não índios, que alcança seu ápice com a promulgação da Lei das Terras de 1850 e com a declaração oficial de inexistência indígena nessa região pela própria Diretoria de Índios da Bahia em 1890.

Já no extremo sul do Estado, estavam os povos indígenas que viviam na zona das serras e litoral da zona da mata atlântica. Nessa região, o processo de interiorização da colonização ocorreu em processo mais lento, mas não menos cruel, seguindo o caminho da expansão da agroindústria cacaueteira em busca de solos mais férteis, e foi permeado de repressões aos protestos e rebeliões indígenas. A desapropriação dos dois últimos grupos indígenas autônomos do estado, Hã-hã-hae e Baenã, atraídos ao Posto Indígena Caramaru do Serviço de Proteção Indígena em 1926, local da primeira reserva indígena, marca o auge desse processo. Contudo, no fim dos anos 1970, começa a surgir uma nova perspectiva para a política indigenista no país, sob o princípio de autodeterminação os povos indígenas e foi acolhida na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

O reconhecimento legal da autonomia indígena e a realização de novos estudos antropológicos, ajuda a fortalecer todo um processo de reafirmação da identidade indígena e a fundamentar a reconquista de seus territórios e o resgate de tradições e saberes próprios (religião, história, língua...) por parte dos povos indígenas historicamente silenciados, esse fenômeno ficou conhecido entre os estudiosos do tema como processo de etnogênese ou emergência étnica (SAMPAIO, 2011).

Como resultado desse processo, dados mais recentes sobre os povos indígenas já mapeados apontam para a existência de 22 povos indígenas na Bahia, organizados em cerca de 138 aldeias, distribuídas em 33 municípios baianos e 11 territórios de identidade, os quais somam cerca de 8.769 núcleos familiares identificados. Com mais de 3.277 famílias, o maior grupo é o Povo Pataxó; o segundo maior é Povo Pataxó Hãhãhãe, com 1.114 famílias, todos vivendo predominantemente no extremo sul da Bahia. Outros povos de destaque são os Tuxá (800 famílias), os Pankararé (730), ambos estabelecidos no Nordeste do Estado, e os Tupinambá (693), presentes no Litoral Sul.

3.3.2.2 Dados educacionais: matrícula, escola e professor

Segundo dados apresentados pela Superintendência de Políticas para Educação Básica da Secretaria de Educação da Bahia, referente ao ano de 2019, há 103 espaços escolares funcionando no Estado, entre eles, 45 colégios estaduais e as demais como anexos, beneficiando cerca de 6.945 alunos indígenas de 22 etnias, em 130 comunidades, da abrangência de 24 municípios da Bahia (CORREIA, 2021).

Já na esfera estadual, a Bahia conta com 390 professores indígenas efetivos e 147 professores temporários selecionados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (Reda) que guarda similaridades com o regime de contrato temporário utilizado no Ceará, em outras palavras, os professores selecionados via Rede encontram-se vinculados à administração estadual por meio de contratos de prazo determinado (BAHIA, 2021).

3.3.2.3 Dados institucionais: o lugar da Educação Escolar Indígena na Secretaria de Estado da Educação da Bahia

A Secretaria de Estado da Educação da Bahia (SED-BA), por intermédio da Superintendência de Políticas para a Educação Básica, atua na área da Educação Escolar Indígena a partir de um núcleo específico denominado por Coordenação de Educação Escolar

Indígena, cujo cargo de coordenador passou a ser de exercício exclusivo para indígenas a partir da vigência da Lei nº 12.046/2011 (BAHIA, 2011). Além disso, a política é regionalizada por meio dos 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE), nestes núcleos, atuam gestores estaduais indígenas indicados pelas comunidades das etnias preponderantes na abrangência de cada núcleo.

A atual regionalização foi criada pelo Decreto Estadual nº 15.806/2014 (BAHIA, 2014), que definiu 27 núcleos equiparados aos Territórios de Identidade, então denominados Núcleos Regionais de Educação. O Decreto Estadual nº 16.722/2016 (BAHIA, 2016) redefine os núcleos conforme alterações nos Territórios e o Decreto nº 17.377/2017 (BAHIA, 2017), redefine a nomenclatura para Núcleos Territoriais de Educação.

No Quadro 15, a seguir, listamos as principais ações e programas da Educação Escolar Indígena no Estado da Bahia:

Quadro 15 - Principais Ações e Programas da Educação Escolar Indígena - Bahia - 2020

Ação	Detalhamento da Ação	Resultados
Fortalecimento do Diálogo com representações e entidades indígenas sobre Educação Escolar Indígena	Apoio à realização de eventos e reuniões envolvendo representações dos 16 principais povos indígenas da Bahia.	Eventos apoiados: <ul style="list-style-type: none"> - Apoio à realização das reuniões do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena - Parceria no IX Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas (Elesi). - Parceria no VI Seminário Cultural da Juventude Tupinambá - Serra do Padeiro. Tema: "Jovens indígenas nas lutas de seus povos, construindo o bem viver" - Apoio à realização das reuniões do Conselho Estadual de Direitos dos Povos Indígenas - Parceria na realização dos jogos escolares indígenas nas modalidades específicas das culturas indígenas.
"A Escola de Todos Nós"	Investimento em formação inicial e continuada de professores para fortalecimento de um currículo diferenciado na escola indígena.	Formação já realizadas: <ul style="list-style-type: none"> - Formação Continuada: Estratégias didáticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem das escolas indígenas. - Oficinas para elaboração, revisão e implementação dos projetos políticos Pedagógicos das escolas indígenas do Território Etnoeducacional Yby Yara. - Parceria no Curso de Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena (Liceei) da Universidade Estadual da Bahia (Uneb). - Apoio à Licenciatura Intercultural (Linter) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).
Produção de Material	Em parceria com o MEC/FNDE, investimento na	Livros Publicados:

Ação	Detalhamento da Ação	Resultados
Didático Específico	publicação de materiais didáticos construídos nos momentos de formação dos professores indígenas para fins de fortalecimento de um projeto de escola indígena diferenciada, específica, comunitária, que contemple a interculturalidade e a diversidade.	<ul style="list-style-type: none"> - TUXÁ Ibotirama: Vida e Cultura do Povo Tuxá de Ibotirama - Alfabetização nas escolas Pataxó - Vivendo, Lendo e Escrevendo a História Pataxó Hã Hãe - Ler e Escrever Alfabetização nas escolas Kiriri e Kaimbé - Nosso Povo: Leituras Kiriri - Educação Diferenciada na Visão do Povo Kiriri - Leituras Pataxó - Taízes e Vivências do Povo Pataxó nas Escolas
Regulamentação da Educação Escolar Indígena	Para a regulamentação da educação escolar indígena no estado, a SEC vem desenvolvendo um conjunto de ações estruturantes que perpassa os documentos orientadores e norteadores da política.	<ul style="list-style-type: none"> - Construção e implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Escolar Indígena e orientações curriculares da Educação escolar Indígena no âmbito da Educação Básica; - Implementação de Matriz Curricular Referencial para as Escolas Indígenas; - Criação da categoria professor indígena e realização do concurso público específico atendendo a 390 professores das unidades escolares da rede estadual; - Construção e implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos escolares das escolas indígenas em consonância com os projetos societários de cada etnia; - Produção, publicação e distribuição de livros didáticos interculturais para as escolas indígenas.
	Processo Seletivo Simplificado para contratação de pessoal sob o Regime Especial de Direito Administrativo (Reda), para a função de professor indígena	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção Pública como finalidade para contratação temporária de professores indígena para garantir o atendimento escolar em 45 colégios estaduais indígenas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Entre as ações desenvolvidas pela gestão da Rede Estadual da Bahia, destaca-se a realização do primeiro concurso indígena que beneficiou 390 professores indígenas. O concurso representa o ingresso na carreira específica que é objeto de análise a seguir.

3.3.2.4 Modelo de carreira do docente indígena e legislação pertinente

Nesta seção apresentamos um resumo da legislação que contribuiu para a construção do atual modelo de carreira docente indígena. Até meados de 2011, semelhante ao que vem ocorrendo no Ceará, não havia uma carreira pública para professores indígenas, ainda que a categoria de escolas integrasse a estrutura organizacional da SED-BA desde meados de 2003,

mediante Decreto Estadual nº 8.471/2003 (BAHIA, 2003). O Quadro 16 a seguir resume os marcos legais dessa trajetória.

Quadro 16 - Lista de leis e normativas sobre os direitos funcionais dos professores indígenas na Bahia

Ano	Normativa	Detalhamento
2004	Resolução CEE nº 106/2004	Estabelece diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.
2003	Decreto Estadual nº 8.471/2003	Cria a categoria de Escola Indígena, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia, e dá outras providências.
2011	Lei nº 12.046/2011	Cria a carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia e dá outras providências.
2012	Portaria nº 3918/2012	Dispõe sobre a reorganização curricular das unidades escolares da educação escolar indígena, integrantes da rede pública estadual.
2013	Lei Estadual nº 12.916/2013	Altera Lei Estadual nº 12.046/2011
2016	Lei Estadual nº 13.559/2016 (Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia 2016 - 2026)	Meta 18: Estimular, no prazo de 02 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (...) 18.1) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais no provimento de cargos efetivos para essas escolas;
2022	Lei Estadual nº 14.467/2022	Reajuste salarial dos professores e coordenadores pedagógicos da rede estadual, em cumprimento ao Piso Salarial Profissional Nacional (não indígenas)
2022	Projeto de Lei Estadual nº 24.491/2022 (pendente)	Regulamenta a Lei 12.046/11, Carreira de Professor Indígena no Campo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público, para instituir o reajuste do piso salarial do Estado da Bahia.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os professores baianos foram os primeiros no Nordeste a assegurar a criação de uma carreira diferenciada em 2011, mediante a Lei nº 12.046/2011 (BAHIA, 2011), contudo, o ingresso na nova estrutura não foi imediato, as discussões sobre a realização do primeiro concurso público para o cargo de professor indígena seguiram pelos anos seguintes e perpassaram, como no Ceará e Santa Catarina, pela questão da habilitação dos professores.

A solução encontrada foi alteração do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) Indígena, mediante Lei nº 12.916, de 2013 (BAHIA, 2013), propondo a redefinição das classes previstas na carreira para considerar a habilitação em nível médio normal dos professores formados nas turmas do Magistério Indígena, financiadas pelo Ministério de

Educação ao longo dos anos 2000, como ocorreu também no Ceará e foi exposto no capítulo anterior.

Portanto, o modelo de carreira indígena baiano parte do estabelecimento de uma carreira específica por meio da Lei nº 12.046/2011 (BAHIA, 2011) dentro do Grupo Ocupacional do Magistério, alterada pela Lei nº 12.916/2013 (BAHIA, 2013), ocorrendo, em 2014, o ingresso de 390 professores nesses moldes mediante a realização do primeiro concurso para o cargo de professor indígena na Bahia.

Na dimensão do cargo, o PCCR indígena, cuja redação foi estabelecida pela Lei nº 12.916/2013 (BAHIA, 2013), estabeleceu um cargo único de Professor Indígena, cuja carreira foi estabelecida nas seguintes classes, conforme o nível de formação do professor:

I - Classe A - Titulação de Nível Médio, com formação em Magistério Indígena;

II - Classe B - Titulação em Licenciatura Plena Intercultural em Educação Indígena;

III - Classe C - Titulação em Licenciatura Plena Intercultural em Educação Indígena e Pós-Graduação, em nível de Especialização, a partir de 360 (trezentos e sessenta) horas ou Titulação em Licenciatura Plena e Pós Graduação, em nível de Especialização, a partir de 360 (trezentas e sessenta) horas em Educação Indígena;

[...]

IV - Classe D - Titulação em Licenciatura Plena Intercultural em Educação Indígena e Pós-Graduação, em nível de Mestrado, ou Titulação em Licenciatura Plena e Pós-Graduação, em nível de Mestrado, em Educação Indígena;

V - Classe E - Titulação em Licenciatura Plena Intercultural em Educação Indígena e Pós-Graduação, em nível de Doutorado, ou Titulação em Licenciatura Plena e Pós-Graduação, em nível de Doutorado, em Educação Indígena.

[...]

§ 2º Cada Classe fica subdividida em 10 (dez) Níveis, designados pelos algarismos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, de acordo com os critérios estabelecidos para o desenvolvimento do servidor na carreira (BAHIA, 2013, recurso online).

Percebe-se que, pelo menos, na Bahia, a dimensão da interculturalidade se sobressai, exigindo uma habilitação para além daquela preconizada pela LDB (BRASIL, 1996) com a priorização do Magistério Indígena e da Licenciatura Intercultural em detrimento das demais como habilitações. Não basta, portanto, estar habilitado para lecionar nos componentes da Base Curricular Comum, é preciso ainda ser especialista na área da Educação Escolar Indígena para que seja possível ingressar na carreira.

Essa escolha materializa os princípios da Educação Escolar Indígena e revela a essencialidade do conceito da interculturalidade apresentado por Bettiol e Leite (2017) para o professor indígena. O PCCR indígena está, portanto, estruturado a partir da premissa de que uma formação formal para interculturalidade é vital para que esse professor possa exercer sua função de mediação entre as diferentes culturas, mas pressupõe que há no estado um corpus de profissionais com essa formação.

A necessidade de alteração, logo posterior à edição da Lei inicial da carreira indígena baiana, atrasando o ingresso dos profissionais na carreira, apresenta-se como indício da relevância para a elaboração de uma legislação tão complexa do conhecimento da realidade dos atores por ela envolvidos, sendo relevante diagnosticar previamente a realidade de formação desses profissionais no caso dos estados que estão discutindo o tema.

No Ceará, a realidade difere da Bahia, pois as ações do Prolind não tiveram a mesma amplitude, por ainda estarem sendo colhidos os primeiros resultados da ação com a conclusão das segunda e terceira turmas de licenciatura intercultural, também por haver um grande número de professores indígenas com formação em licenciatura comum.

Outra dimensão a destacar é a questão da progressão, a ocorrer em cada classe dos níveis 1 a 10, a partir de critérios por titulação e por desempenho, a cada 24 meses. Merece destaque o fato de figurar entre os pré-requisitos para a progressão por desempenho, um critério extra que é o item “apreciação favorável” do professor pela comunidade onde a escola se insere. Podemos perceber nesse item a preocupação de atender a um outro princípio indígena que é a da autodeterminação dos povos indígenas e o senso de comunidade, à medida que mesmo em se tratando de um cargo permanente, foi encontrada solução para tomar parte do processo de avaliação do professor, a comunidade escolar indígena.

Sobre a dimensão da jornada, foi estabelecida diferenciação entre os níveis de ensino quanto à distribuição de carga horária. A jornada de 20h ou 40h semanais, cumpridas integralmente em regência de classe, é prevista como obrigatória para o cargo de professor indígena com atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Já para o Ensino Médio, a jornada de 20h ou 40h pode ser distribuída entre regência de classe e atividades complementares pedagógicas na escola para preparação da atividade didática ou fora dela, em local de escolha do professor, para preparação e avaliação de aluno.

No Ceará, não se pretende essa distinção de distribuição de carga horária, efetivos e temporários são igualmente beneficiados com o “terço de planejamento”, isto é, a terça parte da carga horária do professor indígena cearense como os demais professores é destinada para atividades pedagógicas complementares de planejamento de aula, avaliação de trabalhos e

estudos, preferencialmente na sede da unidade escolar, dada a universalidade dessa organização, não é essa uma questão trazida à tona para as discussões sobre carreira.

Voltando à análise do PCCR do professor indígena da Bahia, seguindo a estrutura formal de um plano de carreira nos moldes ensinados por Prado (2019), tem-se a dimensão da remuneração. Nesse ponto, houve também uma diferença em relação ao PCC dos outros professores do Grupo Ocupacional de Magistério da Bahia. A remuneração do professor indígena foi fixada por meio de subsídio, sem previsão de gratificações, havendo, contudo, a previsão de acréscimo neste subsídio diante do exercício de funções comissionadas em núcleo relativo à gestão da Educação Escolar Indígena.

Na prática, ainda que a Lei nº 12.046/2011 (BAHIA, 2011) traga, no artigo 3º, entre os fundamentos para o exercício da função de professor indígena, valores em prol da equiparação salarial, essa previsão legal não se mostrou suficiente para garantir a efetivação da política salarial justa a esse grupo ocupacional:

XII - garantia do reconhecimento do valor do profissional de educação indígena, asseguradas pelas condições dignas de trabalho e a promoção na carreira, compatíveis com sua tarefa de educador;

XIII - garantia de tratamento isonômico com relação aos direitos, assim como às vantagens e gratificações, atribuídas aos demais professores integrantes do Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia (BAHIA, 2011, recurso online).

Enquanto os valores de remuneração do Grupo Ocupacional de Magistério são dados pela soma de vencimento básico com gratificações dadas por percentuais que incidem sobre o vencimento como a Gratificação de Atividade de Classe, o valor pago aos professores efetivos indígenas é dado por subsídio, sem a previsão de gratificações.

Considerando que, como demonstrou Prado (2019), a remuneração dos professores nos estados brasileiros tem sido composta com grande participação das gratificações de regência ou atividade em classe, inclusive na Bahia, mesmo a equiparação entre o valor de vencimento básico e o valor de subsídio não garante um efetivo tratamento isonômico entre as duas categorias de professores.

Desde 2014, quando houve o concurso para os professores indígenas, não houve significativa redução da distância do subsídio dos professores indígenas à remuneração dos demais professores da Rede Estadual. Para evidenciar a diferença no salário de professores indígenas em relação aos não indígenas, a tabela de reajuste salarial de abril de 2022, aponta que um professor indígena licenciado recebe o valor de R\$ 1.538,99 sem direito a qualquer gratificação, enquanto um professor não indígena licenciado com 20h recebe o valor de R\$

1.925, 00 + 407, 47 de gratificação de Estímulo a Atividade de Classe (gratificação segundo o último edital do Reda), uma diferença de mais de R\$700,00.

O Quadro 17, a seguir, resume, dentro das dimensões enumeradas por Prado (2019) para análise comparada de planos estaduais de carreira, alguns dos achados sobre o Plano de Cargos e Carreira aplicado aos professores indígenas.

Quadro 17 - Análise do Plano de Carreira - Bahia

Ord.	Dimensões	Observações
1	Cargos	Foi criado o cargo de Professor Indígena (Classe A a E, níveis 1 a 10) e a carreira indígena dentro do Grupo Ocupacional Educação do Quadro de Magistério
2	Remuneração	Não há equiparação salarial com demais professores de outras categorias. Remuneração é dada por subsídio.
3	Jornada	Há diferenças na distribuição da carga horária conforme o nível de ensino, mas a jorna é sempre ou de 20h ou de 40h.
4	Critérios de Progressão	Por nível (1 a 10) e por Titulação (Classe). Quando sem titulação, por meio de critérios por antiguidade e desempenho, acrescido de critérios relacionados à pertencimento e engajamento étnico e aceitação pela comunidade indígena.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Um outro ponto que merece destaque é a previsão na Lei nº 10.046/2011 (BAHIA, 2011) de garantias quanto à promoção de ações de valorização do magistério indígena, havendo previsão expressa que assegura o exercício da gestão escolar indígena exclusiva por esse professor (art. 8º), e a concessão de oportunidades de formação continuada a esses professores (art. 9º).

O Quadro 18, a seguir, indica os pontos de destaque do primeiro edital do concurso público para provimento do cargo efetivo de professor indígena da carreira instituída pela Lei nº 12.046/2011, realizado entre os anos de 2013-2014, com a organização da Consultec - Consultoria em Projetos Educacionais Ltda, sob a supervisão da Secretaria de Administração da Bahia.

Quadro 18 - Análise do Edital do Concurso - Professor Indígena - Bahia

Itens de análise		Observações
1	Cargos de provimento	Professor indígena
2	Distribuição de vagas para o cargo de Professor	390 vagas, distribuídas por 19 escolas., com reserva de vagas de 5% para pessoas com deficiência

2	Formação mínima exigida para o cargo de Professor	Magistério Indígena ou Ensino Médio com matrícula em curso de Formação Inicial ou Continuada, em serviço para Magistério Indígena ofertada pela Secretaria da Educação	A obrigatoriedade de participação em magistério indígena, ajuda a limitar o público, posto que este curso não poderia ter sido exercido por professor não indígena
3	Inscrições	Inscrição única mediante formulário indicando escola a que deseja concorrer,	A comprovação da condição de indígena pertencente à escola é feita no momento da investidura do cargo
4	Jornada/ Carga horária	20h semanais	
5	Etapas do Concurso	1ª Etapa: Prova objetiva (50 questões) e discursiva (4 questões) 2ª etapa: Avaliação de Títulos	A prova objetiva exigiu conhecimentos gerais e conhecimento específicos da Educação Escolar Indígena na Bahia. A avaliação de títulos considerou produção acadêmica na temática indígena e experiência profissional em escola indígena

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como se percebe, no Quadro 18, elaborado a partir da leitura do Edital SAEB/4/2013 que abriu as inscrições para o concurso público para provimento do cargo único de professor indígena, a limitação do público para atuar em escolas indígenas se deu sobretudo quanto a exigência de habilitação mínima como inscrição ou conclusão de Magistério Indígena, bem como pelos critérios para posse/investidura nesse cargo:

- I - ser indígena e pertencer, prioritariamente, à etnia da aldeia onde deverá exercer as suas atividades, comprovada mediante declaração de sua identidade étnica indígena expedida pela Funai;
- II - conhecimento dos processos de produção e dos processos econômicos próprios da comunidade e dos métodos de ensino-aprendizagem para que possam desenvolver a interlocução cultural e a prática da cidadania (BAHIA, 2011, recurso online).

Há uma preocupação em valorizar os conhecimentos do professor a ser selecionado em relação à Educação Escolar Indígena estabelecendo eixo específico de conteúdo programático sobre a modalidade um exemplo que poderia nortear as discussões a respeito no âmbito do Ceará.

Um ponto que difere bastante da seleção feita em Santa Catarina, é que não houve a preocupação em exigir quaisquer documentos para comprovar a condição de indígena no edital, e a condição de pertencente à etnia da escola, pressupondo que a condição de indígena poderia ser facilmente aferida pela Secretaria da Educação da Bahia no momento de investidura do Cargo.

Judicialmente, houve o indeferimento da posse de duas candidatas indígenas de etnia diversa a da escola neste concurso que alegaram não ter sido esse edital suficientemente claro sobre os requisitos para investimento no cargo de professor indígena. A alegação não foi acolhida pelo Tribunal Regional da Bahia, para quem restou claro no edital e na legislação pertinente que o cargo a ser provido pressupõe a condição de ser indígena pertencente à etnia da escola.

Desses fatos abordados, podemos pensar em algumas questões, tais como: a elaboração de uma carreira específica possibilita acrescentar critérios e vantagens não comuns a outros grupos ocupacionais, criando uma oportunidade de reconhecer condutas específicas do professor indígena, valorizando, por exemplo, atuação ou realização de estudos na área da interculturalidade. Logo, a construção da carreira específica precisa ocorrer a partir de uma reflexão sobre os elementos próprios do ser indígena.

Também é importante evidenciar que a criação de uma carreira específica significará uma estrutura remuneratória que se afastará da carreira docente geral. Então, se a expectativa é não possuir disparidade com o grupo geral de professores em termos de remuneração, a criação de uma carreira com vantagens específicas precisa ser objeto de bastante reflexão.

É preciso ressaltar que a aprovação de qualquer alteração em uma lei complexa como um PCCR requer a convergência de diferentes forças políticas. Logo, não é à toa que, apesar de o movimento indígena ter se articulado, desde 2014, para realizar alterações no âmbito da remuneração estabelecida em seu PCCR, demanda que tomou forma por meio do Projeto de Lei nº 24.491/2022 (BAHIA, 2022), a proposta permaneça pendente de análise junto à Assembleia Legislativa até o momento dessa pesquisa.

Já quanto à forma de ingresso no cargo de professor indígena, não se pode eximir o indígena de participação em concurso público, contudo, é necessário que o edital do concurso estabeleça limitações que evitem insegurança jurídica e restrinjam a concorrência aos candidatos que efetivamente atendam ao perfil de professor desejado para cada escola.

3.3.3 Ceará

Para melhor análise comparada, retomando os dados sobre a Educação Escolar Indígena no Ceará apresentados no Capítulo 2. Primeiramente esclarecemos que população indígena local, com pouco mais de 32 mil indivíduos, encontra-se distribuída em 18 municípios, e 25 terras indígenas, e dividida em 14 povos indígenas: Jenipapo Kanindé; Anacé, Tapeba;

Pitaguary; Tremembé, Tapuia Kariri; Kanindé; Potiguara, Tabajara, Kalabaça, Kariri, Gavião, Tupiba- Tapuia, Tupinambá. Há ainda uma 15ª etnia em estudo, Karao Jaguaribara.

Na Rede Estadual do Ceará, o atendimento educacional dessa população ocorre por intermédio de 39 escolas denominadas “escolas indígenas” são uma das seis categorias escolares previstas na estrutura organizacional desse sistema de ensino. Juntas essas unidades atendem uma matrícula atual de 7.664 alunos e envolvem cerca de 726 professores, que atuam em turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo turmas de educação para jovens e adultos.

A gerência dessas unidades é realizada por oito unidades regionais (Credes) com o assessoramento de uma área específica, a Codin, que conta com equipe específica responsável pela implementação de políticas, programas, projetos e ações vinculados ao ensino e à aprendizagem, à gestão pedagógica e escolar, ao currículo e ao protagonismo estudantil, para as escolas indígenas.

Entre as ações da Política em discussão junto à Codin está a criação do cargo de professor indígena prevista na Meta 21 do PEE (CEARÁ, 2016). Quase a totalidade desses professores são contratados por prazo determinado e reivindicam o direito a uma carreira docente pública. Entretanto, historicamente esses profissionais demonstram fragilidades na formação e distanciamento de processos seletivos formais, posto que a contratação tem ocorrido via análise do currículo com respaldo da indicação da liderança.

Diante disso, na última década, foram desenvolvidas tentativas no sentido de estruturação de uma carreira específica, que resultaram em encaminhamento de proposta de plano de carreira específico, depois substituída por proposta de concurso público por etnia, contudo, após dois anos de trâmite entre os órgãos administrativos, a execução da Meta 21 do PEE também não resultou viável nesses moldes, sendo alegada a vigência de restrições orçamentárias vigentes durante as medidas restritivas do COVID-19.

Segundo as atas das audiências virtuais realizadas entre as lideranças indígenas, Seduc e o Governador do Estado do Ceará, durante agosto de 2021, houve uma rodada de negociações que tratou de diversos temas: a realização do concurso público de provas e títulos para professores; a seleção para professores temporários das escolas indígenas (durante a vigência das medidas restritivas do COVID-19 restava impossibilitada essa contratação até o retorno às aulas presenciais); a disponibilidade de equipamentos de tecnologia básica. Esse debate político culminou na formalização da nova proposição, ainda em 2021, agora de concurso único para todas as etnias, para 200 vagas, com proposta de estudo de repercussão financeira para a

ampliação para 400 vagas e fixação de grupo de trabalho específico com o propósito de permitir a realização do concurso ainda no primeiro semestre de 2022.

No mesmo documento, foram registradas algumas dificuldades enfrentadas pelas escolas indígenas para oferta educacional nas diferentes modalidades. Na Educação Infantil, há demandas por profissionais de apoio para educação especial e assistentes pedagógicas para apoiar a professora de Educação Infantil na alimentação e no acompanhamento dos alunos ao banheiro, profissionais já disponibilizados nas escolas municipais que ofertam o mesmo nível de ensino.

É preciso deixar claro que, mesmo sendo uma pauta frequente de reivindicações do movimento indígena, a efetivação de um projeto de plano de carreira ainda não se materializou no Ceará. Contudo, em 2022, temos alguns fatores que apontam para uma perspectiva mais favorável em relação à formalização da carreira docente: a realização do primeiro processo seletivo unificado com prova escrita para a formação de banco de professores, que serviu para evidenciar uma melhor situação de formação dos professores; e a autorização do primeiro concurso público, o que significa a viabilidade para a inclusão de duzentos professores na carreira docente existente, até meados de 2023, estando em processo a contratação da empresa organizadora do certame.

3.3.3.1 Análise das entrevistas semiestruturadas com os gestores da Rede Estadual do Ceará

O vínculo precário com os professores indígenas que tem sido estabelecido desde a estadualização das escolas indígenas a partir dos anos 2000, por meio de contratos temporários, é uma situação não desejada nem pelo Estado nem pelos povos indígenas, sendo a autorização para a realização do primeiro concurso indígena, cuja organização está em andamento, além de meio de garantir a entrada do professor indígena na carreira pública, um marco político de reconhecimento desses professores e um primeiro passo em prol da implementação de uma política de valorização profissional para esse público.

No intuito de compreender mais detalhadamente os contextos da estruturação da carreira docente indígena no Ceará e sua forma de ingresso, optou-se por realizar entrevista semiestruturada com duas gestoras que atuam ou atuaram na discussão sobre a construção da carreira indígena na Rede Estadual do Ceará.

A primeira entrevista ocorreu com gestora que atua na área de Gestão de Pessoas, desde 2008 até os dias atuais, responsável pelas ações de valorização de magistério, em especial no que concerne à reestruturação do plano de carreira e execução de processos para garantia dos

direitos funcionais nele previstos e/ou regulados na legislação correlata tais como progressão funcional, afastamento para estudos, entre outros, a quem nos reportaremos como Gestora A.

A segunda entrevista ocorreu com gestora que atuou na área da Diversidade e Inclusão Educacional, a quem nos reportaremos como Gestora B, responsável pela liderança da Equipe de Educação Escolar Indígena, no período de 2012 a 2020, atualmente coordenadora escolar de uma escola indígena localizada na região metropolitana de Fortaleza, pertencente à etnia Pitaguary e uma das poucas indígenas a já integrar a carreira docente no Estado desde 2003.

Em linhas gerais, a partir de um roteiro prévio de perguntas para entrevista semiestruturada indicado a seguir, no Quadro 19, cujo conteúdo integral encontrasse adicionado também no Apêndice A, a Gestora A apresentou o ponto de vista da gestão da Rede sobre a contextualização da discussão e a elaboração da proposta de carreira e do projeto básico do concurso indígena, o qual já se encontra autorizado, em fase de contratação de empresa organizadora do certame. Já a Gestora B contribuiu para essa contextualização do processo de elaboração da proposta de carreira e concurso, a partir do seu olhar ora enquanto gestora da Rede da área pedagógica ou gestora escolar, ora como membro da comunidade indígena.

Quadro 19 – Quadro de análise de dados coletados na entrevista semiestruturada

Questão de Pesquisa	Objetivo do Capítulo	Eixos de Análise	Perguntas
Que limites e possibilidades se apresentam para o desenvolvimento de uma carreira docente indígena no Ceará?	Analisar as possibilidades para a estruturação de uma carreira para os professores indígenas na rede estadual do Ceará, considerando as experiências já executadas em outros estados brasileiros, tais como Bahia, Santa Catarina e Rondônia.	Perfil de formação do professor que atua em escolas indígenas.	Como a questão da formação interfere para o debate sobre a estruturação da carreira do professor indígena?
		Proposta de Plano de Carreira e Cargos	Como se estrutura a atual proposta de carreira docente indígena no Ceará? Que instrumento normativo materializou essa proposta? Quais as perspectivas para sua efetivação? Que especificidades já foram asseguradas aos professores indígenas nessa proposta? Que critérios de progressão foram previstos na proposta? É prevista equiparação salarial entre professores indígenas e não indígenas? É garantido o direito ao piso nacional?
		Processo Seletivo/	Como estão os preparativos para a realização do primeiro concurso indígena?

Questão de Pesquisa	Objetivo do Capítulo	Eixos de Análise	Perguntas
		Concurso Indígena	Que outras etapas serão esperadas nesse processo? Como se dá a participação dos indígenas nessa discussão? E dos sindicatos e outros interessados? Que desafios e possibilidades se apresentam durante as discussões para a execução dessa ação?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com ênfase nas respostas obtidas a partir das perguntas destacadas no quadro 19 acima, detalha-se a seguir o conteúdo da entrevista realizada com as duas gestoras da Rede Estadual do Ceará, organizando as informações por eixo de análise, com foco na análise de dados qualitativa na qual, conforme Amado (2002, p. 54), o pesquisador visa “aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam”, isso é, a partir das falas das entrevistadas, foi possível coletar dados sobre a evolução da discussão em torno da construção da carreira indígena no Ceará e permitiu conhecer os acordos e tensões do processo de elaboração da política.

3.3.3.2 Eixo de análise: perfil de formação do professor escola indígena no Ceará

Conforme a teoria de Ball, o início de uma política pública é permeado por lutas de poder no sentido de conceber seus princípios norteadores. É nesse contexto de influências e disputas que a política pública inicia. O conhecimento por parte do Estado sobre a demanda da criação da carreira dos professores indígenas não é recente e faz parte de uma pauta maior de lutas por reconhecimento e busca por redução de desigualdades educacionais que permeiam a modalidade desde o momento em que as escolas indígenas passam a integrar a Rede Estadual. Sobre as discussões iniciais da política, revela a Gestora B que elas antecedem à elaboração da meta 17 do Plano Estadual de Educação:

(...) A demanda por uma carreira é antiga, antes da minha chegada à assessoria da educação Escolar Indígena já havia essa demanda. Inclusive sei que houve uma proposta de projeto de Lei nesse sentido em 2009, mas que não gerou frutos (...) Houve outras tentativas, em 2012, quando cheguei na Seduc já havia uma comissão interna com representantes indígenas e da Assessoria Jurídica da Secretaria da Educação para a discussão da carreira própria e específica do professor indígena. Mas não avançou (GESTORA B).

Dentro do contexto de influências da política, as respostas das gestoras revelam que a concepção inicial da necessidade de uma carreira pública e específica permearam as discussões da política e geraram conflitos:

Alguns desafios nas discussões dessa carreira é fato de ela não ter sido só discutida entre professores. Eram debatidas por lideranças indígenas e outras pessoas. Havia um temor de que se os professores se efetivassem a escola ia perder a sua autonomia de avaliar os professores, esses professores iam se sentir independentes (GESTORA B).

Ainda acrescenta a gestora que o debate se faz relevante não apenas na ótica do professor, mas também da gestão da Rede Estadual, posto que já se colhe consequências negativas do longo período de precarização dos vínculos do professor indígena:

[...] a questão da precariedade da formação e do vínculo temporário pesa no núcleo gestor e cargos de gestão da escola. O salário não é atraente para que o professor indígena deseje ocupar os cargos de gestão escolar. Pois nesse caso, eles receberiam só a gratificação [de representação] (GESTORA B)

Entre essas consequências negativas, é apresentada a falta de profissionais indígenas da etnia para atuar no núcleo gestor da escola. Esse dado é reconhecido inclusive como pauta de reivindicações do movimento indígena. Em audiência com o governador ocorrida em meados de agosto/2021, a falta de coordenadores escolares foi um dos pontos de reivindicação das lideranças indígenas, também quando a necessidade de dispor de mais coordenadores escolares e outros profissionais para tornar possível o atendimento aos diferentes níveis de ensino, em especial, nas escolas que funcionam em 3 turnos e, apesar disso, contam com apenas uma merendeira e um assistente administrativo.

Contudo, as duas gestoras descrevem que foi necessário haver toda uma trajetória de ações no âmbito de formação inicial e continuada e no âmbito da organização da oferta de educação escolar indígena, por exemplo, no que se refere a adequações na matrícula e lotações de professores, além do estabelecimento dos mapas curriculares específicos nos diferentes níveis de ensino abrangidos pela escola indígena para que se pudesse efetivamente avançar no debate sobre proposta de carreira do professor indígena.

[...] No início, eles eram professores leigos, no sentido de não ter a formação legalmente exigida para ser professor. E aí também foram surgindo no estado as formações iniciais. Foram feitos os convênios para realizar as turmas de Magistério Indígenas e foram feitos levantamentos (GESTORA A).

Elas apontam a questão da formação como possível fator crítico para que a gestão da Rede pudesse conceber a aplicação do concurso público. Contudo, a Gestora A informa que, a partir da realização da primeira seleção pública unificada para contratação dos professores indígenas temporários, foi possível contar com certo retrato da situação de formação dos professores e oferecer melhores evidências para as decisões no âmbito dessa política de carreira e valorização do docente indígena:

Mas o que tranquilizou mais foi a última seleção que nos deu realmente um retrato da formação. E a formação deles, em boa parte, é na pedagogia ou no magistério indígenas (normal), logo nas turmas de nível fundamental - anos iniciais e infantil a formação do professor não é problema.

[...]

A seleção evidenciou também que uma grande maioria tem Licenciatura intercultural. E a licenciatura intercultural habilita para a atuar na Educação Básica, inclusive cargos de gestão. Agora é uma questão de organizar. No início havia sim uma lacuna muito grande de formação que justificaram ações de formação inicial do magistério indígena. Mas hoje a realidade é diferente (GESTORA A).

A conclusão é que a formação pode ser um problema nas disciplinas da base curricular comum do Ensino Médio não abrangidas pela licenciatura intercultural que habilita o professor indígena a atuar sobretudo na área de humanas. Ainda que ambas as gestoras reconheçam a falta de um levantamento formal dessa situação, elas concordam que esse dado se evidencia nas solicitações de contratação de professores não-indígenas pelas escolas quando não há o professor indígena com a habilitação necessária:

A gente não tem o dado formal da presença do professor não indígena. Mas a gente sabe que isso ocorre nas escolas de ensino médio. Mas para eles isso é tranquilo, não tendo o professor indígena. Eu acreditava antes que não era, mas essa não é uma pauta delas, não tendo o professor indígena. O que eles não querem é que se tiver o professor indígena contrate o não indígena (GESTORA A).

Um dos dados trazidos pela gestora indígena que mais nos surpreendeu foi a questão da presença de alunos não indígenas nas escolas indígenas de Ensino Médio, mostrando que a presença do professor não indígena como aliado do professor indígena para lidar com os desafios diante dessa nova configuração que se apresenta em algumas localidades quanto ao atendimento de um público multicultural:

Importa saber que a escola Itaara está localizada na zona rural, mas muito próxima da zona urbana. Ela fica bem ali no limite entre as duas zonas,

localizada na rodovia CE 06. Devido a essa localização, a gente recebe muitos alunos de várias localidades de Pacatuba, inclusive alunos-não indígenas. Até porque é uma escola que oferta o Ensino Médio e com tempo parcial, a única na região. Pois todas as outras escolas do Município de Pacatuba são de tempo integral ou são escolas profissionais. A Itaara por ofertar o Ensino Médio em tempo parcial, então, a gente tem uma procura muito grande de alunos não indígenas que não conseguem acessar as escolas profissionais ou não querem estudar na escola de tempo integral (GESTORA B).

Os dados coletados quanto ao perfil de formação do professor indígena para atender às escolas indígenas, mostram que já existe um quantitativo de professores com licenciatura, habilitação mínima exigida para a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio que poderá se adequar às exigências formais de um concurso público para nível superior já autorizado pela Governadora do Estado Izolda Cela, no último dia 17 de maio de 2022, resta saber se será o suficiente para ocupar as 200 vagas previstas no certame.

3.3.3.3 Eixo de análise - elaboração de proposta de carreira

Após tratar sobre as questões que antecederam as decisões sobre a proposição da inserção dos professores indígenas na carreira docente, tanto com relação à organização da modalidade, quanto em relação à formação de professores e espaço de debates anteriores sobre o assunto e as dificuldades de avanço do desenho de uma carreira específica, as gestoras sinalizaram sobre o processo de decisão da inserção dos professores indígenas na carreira docente já existente, apesar de os textos oficiais da política preconizarem a criação de um cargo e carreira específicos:

Não estamos criando o cargo de professor indígena (...). O que já validamos com eles (os indígenas) é a realização do concurso por área de conhecimento (...) nosso concurso será um concurso para o cargo de professor, nível C, do grupo já existente - Grupo Ocupacional do Magistério de Nível Superior, agora a lotação será exclusiva para as escolas indígenas. A gente ainda pode evoluir em relação à criação da carreira específica. Mas essa é uma discussão demorada. Só para dizer uma coisa, em termos de carreira do grupo MAG, até hoje, alteramos a Lei nº 12.066/1993, nós já tivemos algumas tentativas de fazer a discussão de fazer uma nova carreira, mas a gente sempre parou porque envolve uma carreira já existente que tem um grande número de aposentados, que tem paridade e integralidade, envolve direitos e vantagens, tudo seria entrave. Não é impossível, mas é difícil. Mas como o concurso é uma demanda mais antiga e ela vem como prioridade nesse primeiro momento (GESTORA A).

Já a Gestora B reconhece o avanço representado pela autorização do concurso, mas apresenta ressalvas sobre a continuidade da ação tanto quanto o número de vagas quanto sobre sua efetiva realização:

Hoje, hoje eu vejo é que termos um concurso autorizado pela governadora do Estado é uma conquista muito, muito importante para todos nós professores indígenas. Eles aguardam com muita, posso dizer, expectativa. Eu desejo que as 200 vagas sejam ocupadas, mas, ainda são poucas vagas, pois são mais de 700 professores indígenas no Estado. Mas esse é o primeiro passo. Contudo, é preciso ter cautela. Ainda não se tem a garantia de que esse concurso vai acontecer. Ele ainda não é algo palpável. Ainda não existe uma carreira específica. Eu acho que é preciso que os professores indígenas, inclusive, tenham muita clareza sobre o que isso significa. Eu mesma não tenho tanta certeza se seria interessante os professores indígenas terem uma carreira descolada da carreira docente existente hoje no Estado, porque eu fico pensando, o grupo de professor indígena que é tão pequeno em relação à quantidade de professores na Rede Estadual. Eu não sei se, como categoria separada, teríamos força para pleitear melhorias (GESTORA B).

A fala da Gestora B supracitada já antevê algumas preocupações válidas sobre o futuro da política, visto que não seria a primeira vez que uma tentativa de formalização da carreira é sinalizada e depois esquecida. Em 2016 e 2017, a Secretaria inclusive realizou uma consultoria específica para elaboração de projeto de carreira específico, mas a proposta foi arquivada pela falta de amparo político, já que a aprovação de uma carreira específica envolveria uma arena política bem mais ampla do que a realização do concurso. Mas também evidencia que, mesmo falando de uma posição de gestão, a indígena reconhece que diante da complexidade da definição de plano de carreira, que o desenho de uma carreira específica é mais uma demanda política por reconhecimento e diferenciação, mas que a reflexão precisa ser aprofundada para verificar se os benefícios poderão ser obtidos em futuro desenho de carreira específica. Ou se o desejo por equiparação salarial e funcional já está amparado pela inclusão na carreira docente existente.

Esse questionamento se filia às ideias defendidas por Prado (2019) sobre a necessidade de que a estruturação ou reestruturação de um plano de carreira possa considerar o plano de carreira em todas as suas dimensões: progressão, cargos, remuneração, amplitude salarial e política sem se restringir à mera melhoria imediata de salário.

Entretanto, a mudança da perspectiva da luta por uma carreira específica para a perspectiva da defesa da inserção na carreira docente parece se justificar como positiva diante desse histórico de negativas quanto à proposta de carreira específica e se coloca como caminho

possivelmente mais viável para responder uma necessidade urgente, para conferir maior dignidade ao trabalho do professor indígena e atender à Meta 21 do Plano Estadual de Educação, no que se refere ao dever do Estado de incluir

as categorias de professor indígena, quilombola e do campo nos quadros da administração pública estadual, garantindo-lhes Plano de Cargos, Carreira e Salários–PCCS, aos profissionais da Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo com base no piso salarial nacional profissional, instituído em Lei federal (CEARÁ, 2016, p. 14).

Contudo, essa mudança não ocorreu sem tensões entre as diferentes lideranças indígenas. Enquanto a Gestora A pontua a saída das negociações do povo Tremembé por discordar da não adoção de um modelo de carreira específico, a Gestora B acrescenta também que já houve receio dos líderes indígenas não professores quanto aos efeitos políticos da efetivação do docente para dinâmica da comunidade escolar e não escolar indígena, uma vez que, por meio de concurso, a comunidade indígena cederá seu papel ao Estado na avaliação e validação da contratação do professor indígena, que, no contrato temporário, ocorre anualmente. Entretanto, atualmente as lideranças das 13 etnias externam o desejo de ter um grupo permanente, de sair da precariedade, de ter uma carreira mesmo que não específica.

Há receio também sobre os efeitos da criação de um grupo de efetivos em detrimento da continuidade de uma maioria temporária. Hoje o grupo é particularmente homogêneo. Mas com o ingresso na carreira, irá se configurar uma divisão em que duzentos professores efetivos terão direito à progressão e experimentarão uma grande mudança salarial, enquanto mais de 500 professores seguirão em situação de precariedade de contrato.

Ter um cargo público e ter uma carreira de professor, pelo menos no Ceará, é uma vantagem. A carreira do professor no Ceará começa hoje com cerca de 5 mil e pode chegar a 15 mil. Mas o professor temporário de nível superior completo ganha cerca de 4 mil e não tem possibilidade de desenvolvimento da carreira. Muitos atuam há muito tempo nas escolas, mas têm a precariedade do vínculo temporário, não têm direitos funcionais como o afastamento para estudos e promoção.

Ainda assim o ingresso na carreira já existente é interpretado pelas gestoras como positivo e vantajoso. Do ponto de vista de remuneração, ainda que no Ceará já seja garantido tanto a professores temporários quanto a efetivos o pagamento do piso salarial, entre os temporários, não há distinção entre professores indígenas e não indígenas, mas é distante os

valores remunerados a título de contrato precário em relação da amplitude salarial possibilitada apenas aos professores efetivos.

Vale ressaltar que um ponto positivo é o anúncio da autorização do concurso. Desde o PEE, é a primeira vez que o Estado materializa um texto em prol da carreira indígena.

3.3.3.4 Eixo de análise: processos seletivos/ concurso indígena.

No contexto de produção de Ball (*apud* MANAIRDES, 2006), os textos políticos são percebidos como representação da política e devem ser interpretados conforme as demandas sociais que se colocam no contexto da prática, é onde estarão, de fato, as consequências reais da política. Materializam decisões já validadas junto aos povos indígenas, nessa seara, o projeto básico do concurso público para professor indígena encaminhado no processo licitatório de contratação da empresa organizadora do futuro certame. Ao mesmo tempo que oferecem um vislumbre das consequências, tanto positivas quanto negativas de um processo seletivo formal de que tratará o concurso, a realização de seleção pública para contratação temporária de professores indígenas das 13 etnias do Estado, excetuada a etnia Tremembé.

Primeiramente, sobre o projeto básico do concurso, percebe-se que foi resultado das discussões de uma arena política complexa, que é a Comissão Interinstitucional Indígena e envolveu professores e gestores indígenas, bem como gestores da Rede Estadual da sede e das unidades regionais da Secretaria (Credes). Mas também representantes de entidades e órgãos com atuação jurídica (Procuradoria Geral do Estado, Defensoria Pública, Ministério Público Federal e Assembleia Legislativa), como também instituições e entidades afins à temática da Educação escolar indígena, a exemplo da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade Federal do Ceará, universidades locais com projetos de curso de licenciatura intercultural, e da Organização dos Professores indígenas do Ceará (Oprince) e Federação dos Povos e organizações Indígenas do Ceará (Fepoince)⁴, entidades indígenas.

As duas gestoras apontam como positivo o envolvimento de tantos setores, visto a complexidade da elaboração desse certame, como ação inédita no Estado, principalmente no sentido de oferecer um maior respaldo político, jurídico e social aos futuros textos da política que se espera concretizar ao fim do processo: projeto de Lei para alteração do Plano de Cargos

⁴ Criada em 2007, a Oprince tem o objetivo de atuar na defesa e melhoria da educação escolar indígena, sobretudo quanto à realização de concurso público, elaboração de plano de carreira específico e diferenciado para o professor indígena. Já a Fepoince é a instância máxima de organização e deliberação dos 15 povos indígenas do Estado do Ceará.

e Carreira do Magistério (CEARÁ, 1993) e edital de concurso público para 200 vagas de professor com atuação exclusiva nas escolas indígenas da Rede Estadual do Ceará.

Estamos propondo uma alteração na Lei nº 12066/1993 (dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos do Grupo ocupacional do Magistério) para incluir critérios específicos para a atuação em escolas indígenas, pois só o edital não seria suficiente. Também já foi enviado o projeto básico do concurso para a contratação da organizadora contendo o que já validamos com eles (GESTORA A).

Ainda que em construção, o projeto básico do concurso público, cujo conteúdo é resumido nas falas da Gestora A, já sinaliza algumas definições das propostas validadas com os atores indígenas envolvidos, que abaixo são listadas:

Os critérios específicos para provimento do cargo para atuar em escola indígena que estão propostas no projeto básico do concurso serão: ser por área para aproveitar a formação em licenciatura intercultural para o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio, a distribuição de vagas por escolas, a exigência do pertencimento étnico e a residência na comunidade indígena da unidade escolar. Isso tudo ainda é projeto pois ainda não contratamos a organizadora. Todos esses aspectos foram validados com as 13 etnias.

[...]

A ideia é que pelo menos eles possam definir linhas gerais do conteúdo da avaliação. Mas a ideia é que a banca de avaliação da prova prática possa contar com um especialista em educação escolar indígena ou uma liderança indígena (GESTORA A).

A mesma gestora, com atuação na área de Gestão de Pessoas, ressalta em sua fala que é preciso ter clareza que a legislação geral do concurso público terá de ser cumprida integralmente pelo professor indígena quanto às etapas de avaliação obrigatória, não sendo possível deixar de assim proceder. Conforme o art. 8º da Lei Estadual nº 14.404/2009 (CEARÁ, 2009), nos concursos estaduais, são previstas as seguintes etapas obrigatórias: a realização de prova escrita, por área de conhecimento, prova prática e avaliação de títulos. Além disso, há uma etapa adicional, de caráter facultativo, relacionada à realização de curso preparatório. Entretanto, por questões financeiras, desde 2010, essa etapa não pode ser aplicada, contudo não há empecilho para que ela volte a ser utilizada em outros certames.

Ainda segundo a Gestora A, as adequações que se entendem possíveis nesse momento para garantir o atendimento à educação diferenciada e intercultural, bem como a presença do professor da etnia indígena, estão restritas aos critérios de posse do cargo, no sentido de limitação do profissional que poderá prover o cargo de professor com atuação nas escolas

indígenas, sendo esses critérios mais detalhadamente regulados no edital do concurso após a contratação da organizadora. Mas informa que desde já se prevê que os indígenas possam contribuir para definição dos conteúdos gerais da avaliação do certame.

Sobre a experiência obtida a partir da realização da primeira seleção unificada para contratação temporária de professores indígenas, ocorrida em 2021, as duas gestoras afirmam que tal processo forneceu elementos para uma compreensão mais detalhada por parte da gestão da Rede das necessidades dos professores indígenas, bem como, serviu a um propósito de autoafirmação por parte dos professores, quanto à sua própria capacidade de integrar um processo seletivo formal e unificado, experiência que até então nunca havia sido realizada.

Para entender essa afirmação das Gestoras A e B durante as entrevistas, é preciso saber que até meados de 2018, os professores indígenas eram selecionados por análise de currículo e entrevista diretamente, pelas escolas, com base no art. 4º da Lei Complementar nº 92/2000 (CEARÁ, 2000b) e suas alterações posteriores.

A partir de 2018, a Seduc passou a orientar o procedimento a ser realizado nas escolas indígenas para a contratação de seus professores com a mediação das Credes, até que em 2021, foi realizada a primeira seleção unificada para formação de banco de professores temporários por escola, incluindo uma etapa escrita. Todas as etnias foram envolvidas, exceto a etnia Tremembé que, mais uma vez, recusou-se a participar do processo, pois, sinalizaram o desejo de que a seleção seja coordenada e executada exclusivamente pela liderança indígena e sem a realização de prova escrita.

Cabe esclarecer também que as duas gestoras tiveram experiências diretas no desenvolvimento da Seleção de Professores Temporários de 2021, a primeira, responsável pela área de Gestão de Pessoas, a Gestora A, atuou no planejamento e execução da ação, bem como na divulgação dos resultados, já a segunda, a Gestora B, ex-assessora responsável pela área da Educação Escolar Indígena, atuou como consultora convidada para elaboração dos instrumentos de avaliação. A partir dos diferentes pontos de vista, as gestoras sinalizaram como possíveis pontos de contribuição dessa ação para a discussão sobre a forma de ingresso na carreira docente indígena:

Percebi que os questionamentos mais frequentes foram em relação à obediência da ordem de classificação e a definição da fase e da forma de comprovação do pertencimento étnico. A questão é definir quais os documentos e quem tem competência para dizer quem é indígena. Mesmo os órgãos que trabalham diretamente com esses grupos divergem nesse ponto. E isso pode ser refutado. Para concurso público isso tem que ser feito de forma

objetiva. Uma alternativa que temos procurado é tentar incluir isso na legislação para gerar mais segurança jurídica.

[...] Outro fator crítico que via forte era a questão da formação intercultural. A gente vai precisar ter uma prova muito bem elaborada. É uma prova que entendemos que será inovadora. Uma prova por área espera-se que seja de uma outra forma, na minha concepção, não é apenas agregar questões de diferentes disciplinas como vi nas minhas pesquisas. Não sou especialista da área, mas acredito que não de ser dessa forma. Mas agora temos a experiência do novo ensino médio que já é por área, mas isso ainda será melhor definido (GESTORA A).

A Gestora A considera que uma das fragilidades já percebidas na seleção de temporários refere-se à questão da comprovação da identidade indígena e de sua etnia. Durante o certame, ela relata ter enfrentado denúncias sobre a participação de pessoas que apresentaram declaração de pertencimento étnico de lideranças, mas que não poderiam ser consideradas indígenas, posto que o casamento com indígena não seria capaz de conferir identidade a essa pessoa, entretanto, negar a identidade indígena dessa pessoa é ser contrário à declaração dada por quem foi declarado inicialmente competente para fazê-lo, que é a liderança indígena apontada pela comunidade tradicional.

Em pesquisa feita nas experiências de outros estados, a gestora relata ter verificado demandas judiciais com tema semelhante. Assim, a gestora destaca o desafio de determinar qual documento de pertencimento étnico exigir e em que fase do concurso exigir e, ao mesmo tempo, já antevê uma solução que é garantir respaldo legal ao que for discriminado no edital do concurso.

Outro ponto levantado pela Gestora A é a questão da prova escrita, ainda que a seleção temporária tenha sido um avanço no sentido de permitir a experiência de um processo seletivo formal ao grupo de professores indígenas, mas ainda assim, a seleção só envolveu uma fase de redação. Contudo, na seara do concurso público não se poderá evitar a aplicação de uma prova escrita completa e outras etapas previstas na legislação. Uma das adequações que a gestora aponta como possibilidade que já conta com anuência do grupo indígena, é a prova por área de conhecimento, contudo, acredita que é necessário dar a essa avaliação uma perspectiva diferenciada em relação ao que se entende por provas por área de conhecimento considerando o currículo da escola indígena.

A questão do conteúdo programático da prova escrita é de extrema relevância, sabendo-se que o corpus de participantes tem formação prevalente na área de licenciatura intercultural e sabendo-se que o perfil de professor indígena que se precisa selecionar é aquele que coaduna com os princípios da educação escolar indígena, em especial a interculturalidade e o comunitarismo, apontados por Candau (2003), como princípios que convertem a escola

indígena em um espaço educativo de mediação entre os saberes próprios das diferentes etnias aos saberes externos à comunidade, valorados como igualmente relevantes e necessários para que o aluno indígena se constitua um cidadão autônomo que atue em benefício da sua comunidade.

Nesse sentido, foi muito importante a realização da última seleção em 2021, eu participei como convidada de algumas etapas do planejamento dessa seleção. Acho que foi de grande ganho para todos, para a instituição e para os profissionais [...] Penso que é bom para nós professores indígenas passarmos por esse processo de fazer prova e eles nunca tinham feito isso. Prova escrita para seleção do cargo de professor indígena, mesmo sendo temporário. Foi uma experiência muito positiva para eles se verem capazes. E se não foi capaz, verificar porque ele não é e já começar seu processo formativo.

[...]

Como entrave eu vejo que o edital deixou a desejar na questão das inscrições e acabou por permitir a inscrição em múltiplas escolas e etnias, uma bagunça. Esse ensinamento deve ser levado para o concurso. Cada professor só deve concorrer a uma vaga por escola (GESTORA B).

A segunda gestora, relata sua percepção de ganho institucional e pessoal no ponto de vista de cada professor de reconhecer sua capacidade de integrar processos seletivos e ganhar confiança para participar de um processo mais complexo que é um concurso indígena, que significará também a avaliação por agentes externos à comunidade, pelo menos no âmbito da prova escrita. Mas também alerta para um aprendizado quanto a ser necessário delimitar no edital as inscrições por escola, evitando que professores de etnias diferentes possam ocupar os espaços que devem ser priorizados aos professores pertencentes a etnia da comunidade onde se insere a escola.

A crítica da gestora faz menção a uma questão enfrentada na seleção quanto à não limitação da concorrência por escolas aos professores residentes na comunidade, inesperadamente os professores indígenas se inscreveram para vagas em etnias diferentes, em várias escolas, e a solução encontrada para avaliação do pertencimento foi o aproveitamento da avaliação da liderança da etnia de origem do professor, o que não agradou a comunidade indígena da escola que teve de ver seu professor engajado na comunidade receber nota inferior a um professor estranho de outra etnia, esses fatos suscitaram muitos recursos. E é dado relevante a ser considerado na elaboração do edital do concurso, é preciso que a limitação da inscrição por escola da etnia da residência do professor indígena esteja bem clara no documento do certame, para evitar fragilidade a essa seleção.

As duas gestoras concordam que é esperado que a partir do momento que o concurso possa se aproximar mais da sua concretização, que o Sindicato dos Servidores Públicos Lotados

nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e das Secretarias ou Departamentos de Educação e/ou Cultura dos Municípios do Ceará (Apeoc), que hoje parece entender essa pauta como algo muito longe, possa se aproximar do grupo de professores indígenas com mais uma força para atuar em seu interesse. A Gestora A esclarece que ainda que a entidade não tenha solicitado integrar essas discussões, eles tomaram parte da mesa de negociação que culminou na Lei de criação de 1.000 vagas para o concurso de professor, e anuíram com a reserva de 200 dessas vagas para o cargo de professor das escolas indígenas.

E por fim, quando perguntadas sobre os limites e possibilidades que enxergam a partir da efetivação do direito à carreira pública para os futuros professores indígenas aprovados no certame, as duas gestoras apresentaram diferentes perspectivas. Do ponto de vista da Gestora A, há um ganho institucional e pessoal para cada professor:

Como possibilidades que acredito desse processo e do resultado do processo. O que vejo do ponto de vista de gestora de Pessoas é contar com um grupo permanente na escola e a Secretaria poder investir no desenvolvimento dessas pessoas e mesmo do ponto de vista do desenvolvimento da aprendizagem (GESTORA A)

Já a Gestora B contribuiu com uma visão particular da sua própria experiência como uma das poucas indígenas que já integra a carreira estadual - ela informa que há pouco mais de 4 professores em situação idêntica, Rita do Nascimento (Potiguara) uma das teóricas citadas neste trabalho é outra delas. Para ela, enquanto indígena que já pôde integrar uma carreira docente possibilitará uma maior oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores indígenas:

Eu pude ter uma trajetória muito agraciada. Eu pude estar em todas as esferas da escola indígena e fui beneficiada com bolsas de estudo para duas especializações e um mestrado tudo pago pelo Estado. Tudo isso só foi possível enquanto indígena porque eu já integrava a carreira. E é nisso que a gente luta para que tenha um concurso de professor indígena, para que outros possam ter também uma carreira e pensar nesses incrementos de carreira e acessar mais políticas de formação continuada (GESTORA B).

Entretanto, ao finalizar a entrevista, lembrando sua atuação como gestora com atuação na sede da Secretaria da Educação, a entrevistada destaca a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre as consequências da inserção dos indígenas na carreira docente estadual como uma oportunidade para a mudança na percepção dos demais gerentes da Secretaria da Educação

em relação à profissional da educação indígena como algo externo às políticas e demais ações que lá são gerenciadas:

[...] não posso dizer que não há uma institucionalização da política, né? Há uma Coordenadoria demandante [Codin]. É uma equipe que já está à frente de recursos para as ações dessa política [Educação Escolar Indígena], mas são poucos, não? Apenas para essa política. No entanto, quando se trata de uma ação importantíssima como essa seleção de professores. Já se parte do princípio que a Diversidade toma conta, porque é uma coisa específica que só a Diversidade pode dar conta.

Pois é, mas eu não posso pensar assim, você entende? As outras Coordenadoria não podem ficar à espera da demanda [...] Ou quando se pensa, por exemplo, formação para os gestores, como já aconteceu. Eu não lembro qual ano, mas os gestores que foram aprovados em processo e os que compuseram o banco de gestores fizeram um curso de especialização organizado pela Seduc, mas não foi oportunizado para os gestores indígenas que também constituíam banco próprio.

Mas as coisas não são assim prontas, elas não nascem de imediato, têm mobilizações, precisa de articulação da Diversidade. Isso tem de mudar (GESTORA B).

Essa fala da entrevistada que representa ao mesmo tempo o grupo de indígenas e também o grupo que tem conhecimento de toda a estrutura da Rede, aponta um caminho longo ainda a ser trilhado no qual haja uma efetiva institucionalização da política de Educação Escolar Indígena dentro da estrutura da Rede Estadual.

A existência de núcleo específico na estrutura organizacional possibilitou muitos avanços, inclusive a discussão sobre uma carreira específica, não teria alcançado a área da Gestão de Pessoas não fosse a articulação insistente da Codin, como esta pesquisadora sabe, ao atuar nas duas áreas. Mas a existência da equipe específica para a gestão dessas escolas também não é suficiente para superar a perspectiva multiculturalista, a que já alertavam Lima, Carvalho e Ribeiro (2018), quanto não bastar apenas reconhecer as diferentes culturas, mas seguir mantendo certa comunidade segregada das demais, com concessões pontuais.

A equidade na educação pressupõe uma educação efetivamente intercultural, em que além de se reconhecerem, também se oportuniza o diálogo dos diferentes saberes e atores. Pode ser um problema se os gestores indígenas não tiverem oportunidade de dialogar com os gestores não indígenas ou mesmo com outros gestores indígenas, como se pode inferir pela fala da gestora indígena sobre a não inclusão desses grupos em oportunidades de aperfeiçoamento profissional comum aos demais gestores.

3.3.4 Análise comparada dos dados coletados

O direito à educação diferenciada, e ao mesmo tempo, o direito à equidade de condições de estudo já resta assegurada em diversos documentos. Assim, a formalização da carreira do professor indígena se coloca não apenas como uma ferramenta para a melhoria de condições individuais de trabalho dos professores, mas como um marco político para a evolução da relação entre o Estado e a comunidade indígena. Com um vínculo efetivo, estará estabelecida uma conexão permanente que permitirá também melhores condições de trabalho e de aperfeiçoamento profissional, posto que se incluem a possibilidade de participar de processos seletivos para vagas ofertadas nas turmas exclusivas da Secretaria da Educação, e de usufruir direitos como o afastamento para estudos, a promoção e a aposentadoria estadual.

A análise dos dados e informações obtidas sobre a situação da carreira professores indígenas nos três estados (Santa Catarina, Bahia e Ceará) pelos diferentes instrumentos de pesquisas, nos permitiu chegar a seguinte síntese, organizada conforme as dimensões da carreira de Prado (2019) na forma do Quadro 20 a seguir:

Quadro 20 : Síntese de modelo de carreira da rede estadual do Ceará, Santa Catarina e Bahia

Dimensão	Ceará	Santa Catarina	Bahia
Possui cargo ou carreira específica para o professor indígena	Não	Não. Os professores indígenas integram a carreira de magistério estadual.	Sim. Lei Estadual nº 12.916/2013
Realizou concurso de provimento de cargo efetivo para professores que atuam em escola indígena	Não. Foi autorizado, em maio/2022, a realização de concurso para provimento de 200 vagas em escolas indígenas	Sim. 2016 e 2018.	Sim. 2014. Possui 390 professores indígenas efetivos
Criou legislação específica que respalda a delimitação do público do concurso para com etnia professor indígena	Não	Não. A delimitação ocorreu somente em edital.	Sim. A delimitação está em lei.
Dimensão	Ceará	Santa Catarina	Bahia

Houve exigências específicas no processo seletivo?	No ato de inscrição, poderá ser exigida declaração assinada por liderança indígena e comprovação de residência na comunidade da escola indígena. Inscrição por escola.	No ato de Inscrição, foi exigida declaração de pertencimento étnico assinada pelo cacique e comprovação de residência na comunidade indígena. Inscrições por gerência regional, área de conhecimento e escola.	A limitação é pela formação que deve ser exclusivamente intercultural.
Possui equiparação salarial/remuneração entre professores indígenas e demais professores/ piso do magistério.	Paga o piso salarial. Os professores temporários indígenas recebem semelhante aos demais professores temporários.	Para o piso. Professores indígenas efetivos estão equiparados com demais servidores professores.	Não. Paga por subsídio em tabela própria e com gratificações específicas que não existem para outros professores.
Oportuniza critérios de progressão funcional e jornada específica.	Não há possibilidade de progressão, pois não o professor indígena no Ceará ainda não integra a carreira.	Os critérios são os mesmos dos demais professores	Possui forma de progressão definido em PCCR próprio, com base em pertencimento e engajamento étnico.
Exigência mínima para concurso público	Será exigido Nível superior – Licenciatura Plena.	Tem exigido Nível Superior – Licenciatura Plena	Nível médio (Magistério Indígena) e/ou Superior (apenas Licenciatura Intercultural)

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Considerando os dados obtidos, percebe-se que a proposta de carreira no Ceará te considerando elementos comuns com as experiências havidas em outros Estados. Contudo, para compreender as escolhas feitas até aqui no modelo cearense, é útil fazer uso do referencial teórico de Stephen Ball, apresentado por Mainardes (2006), sobre o desenho de uma política educacional envolver diferentes contextos.

Também a política de implementação de carreira e valorização do magistério envolve a influência de diferentes atores, a constituição de instância consultiva e deliberativa sobre Educação Escolar Indígena, a Comissão Interinstitucional, favorece um espaço para a congregação dessas forças que envolvem desde os sujeitos mais diretamente afetados pela política, que são os professores e gestores indígenas, bem como gestores da Rede Estadual da sede e das unidades regionais da Secretaria (Credes).

Também participaram representantes de entidades e órgãos que podem contribuir nessa discussão complexa com a expertise político-jurídica (Procuradoria geral do Estado, Defensora Pública, Ministério Público Federal e Assembleia Legislativa), como também acadêmica e social (universidades locais com projetos de cursos intercultural e entidade indígenas atuantes na causa).

Esse conjunto de forças tende a criar um momento mais favorável para a materialização da política, já sendo possível verificar alguns pontos de decisão sobre a proposta de carreira a ser implementada.

No contexto de produção, temos que as decisões sobre a carreira indígena aparecem delineadas nos planos nacional e estadual de educação e nos documentos construídos ao longo do debate político que se fortalece de forma mais robusta, em especial, a partir de 2018, embora, a carreira seja uma pauta que permeou as demandas indígenas na última década, em mais especificamente a partir da constituição da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional, em 2011, o que favoreceu a formalização de espaços de discussão da questão aqui discutida, qual seja, a carreira docente indígena no Estado de Ceará.

O produto mais robusto da política, no entanto, é o projeto básico da proposta de concurso público e autorização de 200 vagas, o qual evidencia a decisão pela integração do grupo indígena à carreira docente, contudo, procurando garantir o provimento do cargo público exclusivo ao professor com etnia indígena conforme sua etnia e comunidade de residência.

Além disso, ambas as gestoras entrevistadas, reconheceram que é necessário um levantamento mais aprimorado da situação de formação dos professores indígenas para averiguar até que ponto essa fragilidade está sendo suportada por professores não indígenas, mas informaram que a realização da primeira seleção pública para contratação de professores temporários realizada no ano de 2021, com duas etapas, análise de currículo e prova escrita, possibilitou, pela primeira vez, a experiência de um processo seletivo mais formal e unificado para esses professores, já que anteriormente a seleção era realizada por escola.

Essa seleção permitiu experimentar definições de exigências de habilitação mínima a cada nível de ensino, de critérios de avaliação, de logística de bancas de avaliação e de aplicação da prova, oferecendo mais elementos para a discussão da proposta de carreira e concurso público.

Da análise dos dados coletados nos Estados de Santa Catarina, verifica-se que a simples inserção na carreira docente existente é viável, entretanto, pode não oferecer a segurança jurídica necessária ao concurso, sob pena de invalidação do certame por falta de fundamento

jurídico para a reserva de vagas ao grupo indígena ou quebra de isonomia própria do concurso público ao se estabelecer critérios que impeçam a participação de professores não indígenas.

Por outro lado, como nos mostra o caso da Bahia, a criação de uma carreira específica e isolada do grande grupo do magistério pode também não ser um caminho promissor, a medida em que é necessário todo um conhecimento mais detalhado dos elementos definidores do plano de cargo (remuneração, critérios de progressão funcional, escalonamento de níveis) e uma reflexão mais profunda sobre as repercussões diante da criação de uma nova carreira e da definição de seus elementos, conforme nos ensina Prado (2019).

Tais evidências apontam para a necessidade de fortalecer os conhecimentos para a criação ou atualização dos planos de carreira do magistério de modo a fundamentar a elaboração de uma proposta futura de carreira específica e ao mesmo tempo preparar tanto os indígenas, quanto a própria rede para a mudança de paradigmas que se dará a partir da inclusão desses 200 professores na carreira existente, sem esquecer que ainda restarão mais de 500 professores em precariedade.

Diante da complexidade da discussão sobre uma carreira específica e das evidências de que a precarização do trabalho docente indígena contribuiu para uma diferença significativa de oportunidades educacionais entre o professor indígena e o professor não indígena, justificando assim a elaboração de um plano de ação em três esferas de atuação: a) diagnóstico - relativo ao instrumento de monitoramento permanente sobre a situação de formação e adequação docente dos professores indígenas a fim de subsidiar outros processos seletivos; b) conhecimento sobre elementos fundamentais do plano de carreira existente, curso sobre as vantagens e desvantagens de integração da carreira existente; c) consulta - instrumento de validação da proposta com todos os professores indígenas.

Apesar dos desafios, a realização do concurso público para o cargo de professor indígena se coloca como importante marco para o avanço dessa política tão esperada pelos professores indígenas, contudo, ainda há um caminho longo a percorrer para que se possa conciliar a autodeterminação dos povos indígena e coletiva com as universalidades da legislação que limita a concepção de carreira de magistério e sua forma de ingresso.

Nesse ponto, a pesquisa qualitativa aqui realizada, seja por meio da análise documental que possibilitou a coleta e análise dos dados sobre as experiências da Bahia e Santa Catarina, bem como do Ceará, seja por meio da entrevista com os gestores da rede estadual local, permitiram definir alguns limites e possibilidades da política. Percebemos que é necessário dar respaldo jurídico a qualquer especificidade proposta em concurso, tanto quanto é preciso contar com o aval da sociedade indígena sobre essas concepções, além de definir instrumentos

objetivos para comprovar a identidade do professor indígena em termos de concurso, a fim de justificar a limitação do público do concurso. Do mesmo modo, é preciso refletir de que forma esse professor deve ser avaliado, sendo evidente que essa avaliação precisará garantir que o profissional selecionado atenda a um perfil que viabilize o ensino intercultural.

O concurso público aponta como o caminho mais imediato para garantir o ingresso desses professores na maior carreira pública do Estado, o que significará uma ampliação de direitos desses professores e atenderá uma perspectiva de justiça social que não haverá mais a dicotomia no tratamento institucional desses professores, pelo menos no aspecto financeiro, o que se conclui por positivo, desde que feito o acolhimento adequado desse grupo com sua inclusão nas demais ações da Secretaria com as devidas adequações.

Apenas a realização do concurso e a equiparação salarial não se mostra suficiente para reduzir a distância entre professores indígenas e não indígenas em termos de desigualdades de oportunidades de desenvolvimento profissional que tem ocorrido desde o início da modalidade de Educação Escolar Indígena, é preciso refletir sobre como reduzir essa distância, inclusive no âmbito interno da gestão da Rede, para que se reconheça o grupo como parte já integrante da Rede Estadual e se proponha alternativas de ações para efetivar os direitos já legalmente preestabelecidos para esse público naturalmente sem aguardar pela atuação de forças externas na cobrança dessa ação estatal.

Assim a efetivação do grupo de professores indígenas não deve ser uma mudança de paradigma apenas do ponto de vista do vínculo individual de cada professor, mas uma mudança de paradigma na própria atuação da gestão da Rede em relação ao envolvimento desses professores nas ações e programas da Secretaria.

Diante dessa análise, resumimos no Quadro 21, alguns dos limites e possibilidades para a estruturação de uma carreira docente indígena que a presente pesquisa qualitativa permitiu vislumbrar, organizados conforme as dimensões do Plano de Carreira elencadas por Prado (2019):

Quadro 21 - Limites e Possibilidades para uma Carreira Docente Indígena

Item	Limites	Possibilidades	Proposições/Conclusões
Cargo	Não houve avanços elaboração de uma proposta de carreira e cargo específico, nem se propôs vantagens específicas para o professor indígena.	A inclusão na maior carreira pública do estado traz vantagens na rodada de negociações de reajustes e reestruturação	A inclusão do grupo indígena o cargo de professor já existente, será garantida pela limitação do público do concurso público para atuação exclusiva do professor indígena na escola indígena

Item	Limites	Possibilidades	Proposições/Conclusões
Jornada	Falta verificar se haverá a necessidade de uma jornada específica conforme os níveis de ensino da escola	Santa Catarina aponta uma solução para a licenciatura intercultural, permitir a inscrição para duas áreas, somando as cargas horárias do cargo em disciplinas diferentes,	Seria possível a divisão da carga horária do cargo por área de conhecimento por 20h e facultar a concorrência para até duas áreas de conhecimento. Entretanto da experiência da seleção temporária, já foi acordado a concorrência para um só vaga por área de conhecimento.
Remuneração	Há evidências de descontentamento com a desigualdade salarial em relação a outros professores devido à precarização do contrato temporário. A exemplo da Bahia, a criação de uma carreira específica pode não corrigir essa disparidade.	Inserção na carreira do magistério de 200 professores significará equiparação salarial automática par aos professores indígenas.	Se futuramente for feita a opção pelo cargo específico é preciso incluir na Lei a obrigatoriedade de equiparação salarial entre as duas carreiras. No momento, já foi decidido pela inclusão na carreira docente existente.
Critérios de Progressão	Não foi oportunizado aos gestores indígenas participar da formação disponibilizada aos demais gestores à época	Já existem na secretaria disponibilidade de ações de formação continuada e a serviço, inclusive com seleção para bolsas de mestrado.	Oportunizar a participação indígena nessas ações de formação para ampliar oportunidades de aperfeiçoamento profissional a ser consideradas na progressão funcional
	Os professores indígenas desconhecem o sistema de progressão	Já existe um grupo expressivo de professores indígenas com especialização.	Realizar curso sobre a carreira. A exemplo do que ocorre Santa Catarina, permitir a progressão sem estágio probatório e incluir especificidades na pontuação das portarias que regulamentam a promoção sem titulação para os indígenas.
Forma de Ingresso/ Concurso Público	Indígenas cearenses não estão habituados a participar de processos seletivos complexos.	Santa Catarina previu em edital no conteúdo uma prova objetiva sensível aos conhecimentos específicos de sua etnia	Ainda sem um cargo específico, é possível delimitar no edital do concurso público critérios de inscrição e delimitar conteúdo para uma avaliação diferenciada dentro dos princípios da escola indígena.
Outros pontos	A precariedade dos contratos contribui para o desinteresse de professores indígenas na participação na gestão escolar.	O vínculo efetivo faz com que se torne vantajoso ocupar cargos de gestão, haja vista que a função comissionada é acrescida à remuneração.	Será possível estimular a ocupação de cargos de gestão por professores efetivos indígenas para fortalecimento da modalidade, à semelhança do que ocorre na Bahia.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Além desses limites e possibilidades, a pesquisa qualitativa aponta que a prestação estatal na garantia do direito à integração da carreira docente não pode ocorrer apenas no sentido legal e formal do plano de carreira, mas deve significar uma verdadeira mudança na relação política da gestão da Rede Estadual e o grupo indígena, garantindo equidade de oportunidades de participação de professores em ações de formação continuada e outras ações que colaborem para o fortalecimento da educação escolar indígena.

O estudo qualitativo dos documentos, normativas e entrevistas se mostraram extremamente relevantes para a compreensão da política de educação escolar indígena no Ceará, especialmente quanto à situação do professor indígena e sua luta para fazer cumprir seu direito a uma carreira docente conforme estabelecido na Meta 21 do PEE (CEARÁ, 2016).

No próximo capítulo, apresentamos os achados desta pesquisa que indicam os limites e possibilidades de mudanças a serem estabelecidas por meio de um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para a implementação da Meta 21 do PEE quanto à inclusão do professor indígena na carreira docente.

4 PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO

Para responder à questão central de pesquisa do presente caso de gestão sobre os limites e possibilidades para a estruturação de uma carreira para os professores indígenas na Rede Estadual do Ceará, realizamos inicialmente uma contextualização do espaço de atuação do professor indígena que é a educação escolar indígena, modalidade educacional norteada pelos princípios de interculturalidade, bilinguismo, diferença, comunitarismo e ancestralidade.

No segundo capítulo, realizamos uma descrição mais detalhada dos aspectos gerais dos povos indígenas e da trajetória da escola e do professor indígena no Brasil e no Ceará, até compreender o atual contexto institucional de atuação do professor indígena e observando, a partir da evolução da legislação pertinente e da estadualização da escola indígena, que há uma significativa mudança no paradigma estatal em relação ao indígena, para passar a preconizar a autonomia dos povos indígenas e as diretrizes para uma educação escolar indígena diferenciada, entre as quais está a presença do professor pertencente ao mesmo grupo étnico da comunidade escolar indígena.

No Ceará, a modalidade de educação escolar indígena abrange 39 escolas indígenas, em que atuam mais de 726 professores, todos eles vinculados ao Estado por meio de contratos com prazo determinado, fato que inviabiliza o envolvimento desses professores em ações de valorização preconizadas no Planos Nacional e Estadual de Educação da última década, levando à precarização das suas condições de trabalho, questão que, aliada à intensificação das discussões sobre o concurso para professor indígena, motivou a realização do presente estudo para verificar os limites e as possibilidades em prol de uma carreira docente indígena.

No terceiro capítulo, realizamos uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, fundada em dois instrumentos principais de pesquisa: a coleta de dados via pesquisa documental e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com duas gestoras da Rede Estadual do Ceará.

Mediante a pesquisa documental, coletamos dados populacionais, educacionais e institucionais acerca da educação escolar indígena de dois estados: Santa Catarina e Bahia, em seguida, passamos a analisar de forma comparada os modelos de carreira adotados em cada estado, tomando por base as dimensões dos planos de carreira definidos por Prado (2019): cargo, jornada, remuneração, progressão e escalonamento funcional.

No caso de Santa Catarina, ficou evidente a opção estatal pela inserção do grupo indígena na carreira já existente, sem qualquer adequação no âmbito do plano de carreira, o que também garante o acesso em iguais condições e vantagens aos demais professores ainda que sem a criação de um cargo ou carreira específica. As adequações ao público de docentes

indígenas foram feitas somente no edital que regulamentou o concurso. Nele foram definidas condições para a inscrição e posse de cada cargo da escola indígena como a exigência de comprovação do pertencimento étnico. Também foi viabilizada a avaliação diferenciada conforme a etnia, com distribuição de vagas por disciplina do mapa curricular indígena.

Já no caso da Bahia, a solução encontrada foi a oposta. O governo estadual promulgou, em 2011, um plano de carreira específico para os professores indígenas, com cargo, jornada, remuneração e progressão próprios. Nesse caso, verificou-se primeiro a instituição de uma carreira específica, com legislação própria.

O concurso só veio após a alteração do conteúdo da primeira Lei para incluir os professores indígenas de nível médio, sendo concretizado o ingresso na nova carreira dos professores efetivos indígenas somente em 2014. Oito anos depois, os professores indígenas baianos já efetivados sinalizam algumas questões da carreira específica, entre elas, a defasagem salarial, uma vez que, o grupo de professores indígenas que seguem ganhando abaixo do piso nacional da categoria sem equiparação salarial com os demais professores que obtiveram, ainda em abril de 2022, a atualização da tabela salarial ao piso nacional.

Daí se infere que uma carreira específica pode ao mesmo tempo permitir o estabelecimento de critérios de valorização próprios para os professores indígenas que prestigiem aperfeiçoamento dentro das temáticas indígenas e da interculturalidade, por exemplo, mas pode também significar um isolamento de um grupo pequeno que prejudica a articulação política para a necessária negociação quanto às atualizações periódicas desse plano no que se refere a reajustes salariais de ativos e aposentados, tornando necessário um estudo jurídico mais aprofundado para sua elaboração.

Já considerando a experiência desenvolvida no Ceará, percebe-se, especialmente na fala das gestoras cearenses, que houve diferentes tentativas, ora em promover uma carreira específica, ora em promover a inclusão dos professores indígenas na carreira já existente de magistério, sendo essa uma antiga demanda do movimento indígena que vem sendo materializada, inclusive, nos documentos da política educacional, a exemplo do acordo firmado por ocasião do Pacto do TEE Potyrõ e da Meta 21 do Plano Estadual de Educação.

Diante do fato de ser essa uma política em construção, a pesquisa de campo se propôs a analisar os dados a partir da teoria do ciclo de políticas públicas de Stephen *Ball*, abordadas por Manairdes (2006). No ciclo da influência, percebe-se que o debate da política inicia e se fortalece à medida que aumenta a institucionalização da modalidade na Rede Estadual, em especial a partir da criação da Codin, cuja articulação ajudou a validar a Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena como arena política de excelência para a

construção dos consensos da nova política, e cuja atuação conjunta com outras áreas da Seduc-CE, possibilitou a construção dos primeiros consensos sobre a proposta de carreira docente indígena, tendo como marco político a publicização da autorização para realização do concurso de 200 vagas para o cargo de professor com atuação em escola indígena.

No contexto de produção, os primeiros produtos da política começam a se materializar a partir da realização da seleção pública unificada para a contratação de professores temporários indígenas em 2021 e a elaboração do projeto básico do concurso para contratação da empresa organizadora do certame.

No contexto da prática, tratando de política ainda não efetivada, ainda assim pode se perceber que a participação em seleção pública com prova escrita ajudou a definir o público para o qual se destinará a política que são sobretudo os professores indígenas com licenciatura plena, em sua maioria, intercultural.

Mesmo sem efetiva execução, no contexto de estratégias, os achados das pesquisas sobre os rumos da proposta de inserção dos professores indígenas na carreira docente em elaboração já indicam a necessidade de estratégias para corrigir as futuras desigualdades de oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores indígenas nos processos promovidos pela Secretaria da Educação, seja pela não participação de todas as etnias no processo, seja pela limitação de vagas, seja pela necessidade de estabelecer estratégias para dar clareza aos professores aprovados sobre as vantagens do ingresso na carreira existente.

Contudo, mesmo beneficiando um grupo limitado de professores ou etnias, a futura estruturação da carreira docente para os professores indígenas certamente possibilitará uma real ampliação do caráter democrático das ações de valorização do magistério promovidas pela Secretaria, e ajudará a conferir uma maior legitimidade ao trabalho do professor indígena, proporcionando-lhe melhores condições de trabalho, inclusive no que concerne à superação dos entraves financeiros para participação desse profissional na gestão escolar.

Por outro lado, será benéfico à instituição reduzir a desigualdades no acesso à formação continuada e em serviço e a outros programas voltados ao aperfeiçoamento de professores e ao apoio à prática pedagógica da escola pública, oportunizando uma mudança de paradigma ao incluir formalmente os professores indígenas como público-alvo de todas as ações voltadas a professores efetivos da Rede Estadual, obrigando a outros gestores da rede a planejarem adequações necessárias ao envolvimento desse grupo nessas ações.

A análise das experiências dos três estados (Ceará, Bahia e Santa Catarina) no âmbito da estruturação de um plano de carreira docente apontam também para a necessidade de oportunizar uma reflexão mais profunda sobre as possíveis vantagens e desvantagens de

integrar a carreira de magistério já existente, além de ser necessário verificar se professores que nunca participaram de uma carreira pública ou de um processo seletivo formal, têm o conhecimento sobre o processo seletivo universal que é o concurso público e os efeitos práticos da sua inserção no plano de carreira existente.

As discussões sobre as medidas para estruturação da carreira estão limitadas a organização do concurso público. Contudo, diante dessas impressões, levantamos algumas proposições para que intervenção estatal, ao mesmo tempo que propicie o ingresso na carreira, possa também utilizar de estratégias para estreitar as relações entre a gestão da Rede e o grupo de professores indígenas, sem perder de vista o direito desses povos à autonomia e seu modo de vida comunitário.

Seguindo essa linha, detalhamos no Quadro 22, as ações que visam conferir oportunidades de fortalecimento da modalidade de educação escolar indígena no Estado.

Quadro 22 - Dados de pesquisa e ação propositiva.

nº	Dados de Pesquisa	Ação propositiva
1	Há 726 professores atuando nas escolas indígenas, sem que o estado tenha um levantamento de quais deles são efetivamente indígenas e qual sua formação. Pois ainda a inserção na carreira docente só alcançará os profissionais licenciados.	Indício de que a gestão desconhece a real condição de formação e de presença de professores não indígena nessas escolas, sendo necessário realizar diagnóstico sobre o perfil dos professores indígenas no Estado para subsidiar decisão sobre próximas ações de valorização. O diagnóstico seria importante para determinar não só a formação, mas a questão da jornada adequada.
2	Os professores indígenas têm estado à margem de políticas de carreira e magistério necessitam compreender mudança de paradigma a partir do ingresso no grupo do magistério.	Indício de que os professores indígenas desconhecem a estrutura atual do plano de cargos e carreira do magistério, sendo necessário informá-los sobre o tema
3	Há grande número de professores indígenas que concluirá a licenciatura intercultural em 2023 e já há um expressivo quantitativo de professores com licenciatura intercultural. Esse tipo de licenciatura habilita para diferentes áreas de conhecimento.	Indício de que a interculturalidade deve ser conceito a ser abrangido no processo seletivo promovido por área de conhecimento.
4	A precarização de contratos é empecilho para que os professores indígenas se sintam estimulados a participar da gestão escolar indígena	Indícios da presença de professores não indígenas em cargos de gestão, motiva a criação de mecanismos para promover inserção dos futuros professores efetivos indígenas nessas funções
5	Há um distanciamento da gestão da rede que atuam com formação continuada e sem serviço em relação a esses professores. Sem a atuação da Codin, as demais áreas não se sentem responsáveis por contribuir com	Indícios de faltas de oportunidades de aperfeiçoamento profissional aos professores indígenas nas ações financiadas pela própria Seduc, podendo ser possível a reserva de vagas para

nº	Dados de Pesquisa	Ação propositiva
	desenvolvimento profissional dos profissionais da educação escolar indígena	participação dos futuros professores indígenas efetivos nessas ações
6	O Alcance da Meta 21, isto é, a inclusão dos professores indígenas na carreira do magistério não foi pautada até então. Indícios de que as entidades indígenas não enxergaram ainda a repercussão política da entrada na grande carreira do magistério significa passar a ser necessariamente representado por um sindicato não indígena.	Indícios de que o sindicato geral Apeoc não priorizou o cumprimento desta meta nas negociações com o governo, apesar de haver atuação marcantes das entidades indígenas Fepoinme e Oprince.
6	A partir de 2022, os professores temporários já ganham o piso do magistério no Ceará, sendo o valor próximo do nível inicial da carreira do ensino superior. O acréscimo ocorrerá nas gratificações.	Há indício de que a repercussão financeira da mudança do vínculo temporário para efetivo é financeiramente viável, favorecendo a realização do concurso público.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ainda que tenha havido outros achados na pesquisa, conforme ilustra o Quadro 22, no capítulo que se segue, optamos por indicar acima apenas os achados da pesquisa que estão relacionados às propostas de intervenção selecionadas para compor o plano de ação educacional no intuito de contribuir com a implementação de uma carreira docente indígena e futuras ações de valorização para esse grupo de professores, previstas nas Meta 21 do PEE, sendo essa proposição detalhada na seção a seguir.

4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Para detalhar a proposta de intervenção deste trabalho, será utilizada uma ferramenta de gestão chamada 5W2H que consiste, segundo explica Marshal *et al.* (2010), em breve técnica para padronização e sistematização de resultados, inicialmente utilizada no âmbito da gestão de qualidade para mapeamento e padronização de processos, em especial, àqueles vinculados a indicadores. A aplicação da ferramenta no âmbito da gestão educacional é adequada aos processos educacionais que envolvem indicadores.

No caso específico desse caso de gestão, a utilização da ferramenta que prevê uma lista de sete perguntas: em inglês, os 5 W (*What, Why, Who, Where, When*) e os 2H (*How, How Much*), que neste trabalho apresentaremos traduzidas a seguir, que teve como propósito analisar os limites e possibilidades para uma carreira docente indígena com vistas em oportunizar uma maior valorização desse profissional. No Quadro 23, listamos as propostas de intervenção e seu respectivo detalhamento:

Quadro 23 - Ações a serem executadas pela gestão da rede estadual no âmbito da valorização do magistério indígena

nº	What O que?	Why Por quê?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How Much Quanto?
1	Realizar diagnóstico sobre o perfil dos professores que atuam nas escolas indígenas estaduais para subsidiar decisões no âmbito das ações para promoção da Meta 21 do PEE.	Permitir ao gestor da rede monitorar o perfil do professor indígena e não indígenas em atuação na rede para determinar a real necessidade de contratação efetiva da rede de escolas indígenas por habilitação.	39 Escolas Indígenas	Início do ano letivo 2023	Seduc-CE	Formulário Google e ferramenta Sige Escola	Serão utilizadas ferramentas de gestão já implementadas, sem custo.
2	Propor programa específico para o concurso, por escola e área de conhecimento, incluindo eixo da interculturalidade.	Permitir selecionar professor conforme perfil étnico da escola em que irá atuar.	Cidades pólo das Credes que abrangem escolas indígenas.	Primeiro trimestre de 2023	Comissão Interinstitucional, organizadora do Concurso e Seduc-CE	Editais de concurso público	2022 e 2023 - 230.000,00 - contratação de organizadora e consultores.
3	Ofertar Curso sobre o Plano de Carreira e Cargos do Grupo Ocupacional do Magistério: novas perspectivas para os direitos e deveres do professor indígena - Etapa Classificatória.	Permitir aos professores indígenas uma melhor compreensão sobre as vantagens e desvantagens de integrar a carreira do Magistério	200 Professores nas etapas prática e escrita do concurso para professor indígena.	2023.1	Organizadora do concurso Secretaria da Educação	Previsão em edital de etapa classificatória - curso semipresencial	Em 2023, 100.000,00 para gastos com logística do Curso, com 40h.
4	Reservar vagas para participação de professores indígenas em ações de formação continuada financiadas pela Seduc-CE.	Permitir a reparação histórica da segregação dos professores indígenas dessas ações de valorização do magistério	Professores Efetivos Indígenas	2024	Seduc-CE	Projeto de Lei ou Portaria.	Custo definido pelo gerente responsável
5	Instituir grupo de trabalho para adequação de normativas de ações de valorização do magistério para os professores das escolas indígenas.	Valorizar os professores indígenas nas suas especificidades e estimulados a participar dessas ações.	Professores efetivos indígena	2025	Seduc-CE	Projeto de Decreto Estadual ou Portaria	Sem custo.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para a primeira etapa do Plano de Ação Educacional, antevendo a realização do primeiro concurso para professores indígenas, sugerimos que durante a seleção seja aplicada fase de curso semipresencial preparatório, não eliminatória e classificatória, já prevista na legislação estadual, aos 200 professores previamente aprovados nas etapas de prova escrita e prova prática do concurso, para que possam tomar ciência dos direitos e deveres próprios da carreira docente, bem como as possibilidades de atuação na Rede Estadual, seja na gestão da Rede, seja na gestão escolar e sobre direitos funcionais previstos no Plano de Carreira do Magistério, no Estatuto do Magistério Estadual e no Estatuto dos Servidores Público Civis do Estado do Ceará.

Na segunda etapa, considerando ainda a existência de mais de 500 professores temporários indígenas, instituir diagnóstico na próxima seleção unificada para contrato com prazo determinado para monitorar a questão do perfil dos professores temporários em atuação nas escolas indígenas, de modo a respaldar a realização do próximo concurso e outras ações de apoio pedagógico para esse grupo. Complementando esse diagnóstico inicial, inserir na tela de cadastro do contratado, a informação sobre etnia e formação, de forma a compor banco de dados sobre a presença de professores indígenas e não indígenas e da atuação de professores de etnias diferentes na mesma escola.

Na terceira etapa, no interesse de assegurar que os futuros professores efetivos indígenas passem a obter mais benefícios das ações de valorização de magistério no sentido de obter o reconhecimento do seu trabalho e acessar condições mais dignas para sua atuação, e ao mesmo tempo, estimular a prática pedagógica diferenciada desses professores, propomos a constituição de grupo de trabalho misto envolvendo gerentes da Rede e indígenas e setor jurídico para rever decretos estaduais e portarias de forma a adequá-los para o reconhecimento e a valorização da educação intercultural e diferenciada, bem como de seu engajamento étnico e aperfeiçoamento profissional na temática indígena na avaliação desses profissionais e nos processos que concorram para a progressão funcional da carreira.

Por fim, dentro da perspectiva de um Plano de Ação que além de estruturar a carreira sirva ao propósito de favorecer para a valorização profissional dos professores indígenas, atendendo ao disposto nas Metas 18 e 21 do PEE (CEARÁ, 2016), que versam sobre a valorização do professor indígena e seu direito a uma carreira docente, sugerimos instituir cota mínima obrigatória de reserva de vagas nas ações relativas à formação continuada, especialização ou mestrado profissional para estímulo à participação dos professores efetivos indígenas de modo a permitir a reparação histórica da ausência de oportunidades de aperfeiçoamento profissional para esse grupo, garantindo-lhe a possibilidade de promover pesquisas educacionais dentro das necessidades da educação escolar indígena.

Na seção seguinte, detalharemos cada proposta de intervenção do PAE.

4.2 DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO

Nesta Seção, detalhamos cada ação proposta para intervenção estatal no ingresso do professor indígena na carreira docente e na sua valorização profissional, apresentados nos Quadros 21 e 22 da seção anterior.

4.2.1 Realizar diagnóstico do perfil dos professores que atuam nas escolas indígenas

Essa ação consiste em diagnosticar o perfil do professor indígena, por meio de questionário que considere e permita evidenciar indicadores relacionados ao nível de escolaridade, à área de formação, à jornada de trabalho, aos níveis de ensino de atuação, à etnia e às escolas de atuação.

A ação deve ser promovida pela Secretaria de Educação junto aos professores temporários em atuação nas 39 escolas indígenas no início de 2023, antes do término do ano letivo.

Ela se justifica porque, durante a coleta de dados e entrevistas, se evidenciou a preocupação da gestão com uma oferta de vagas mínima frente ao quantitativo de professores temporários de jornada integral nas escolas indígenas e alguns indícios, relacionados à percepção da gestão, quanto à presença de professores não indígenas no Ensino Médio. Ainda que se tenha alguns dados a esse respeito, o melhor seria estabelecer uma série histórica para dar visibilidade a esse problema.

Vale ressaltar a fala da gestora de Gestão de Pessoas sobre ela mesma ter demorado a entender o porquê da demanda de um concurso por área de conhecimento, o que ficou claro após a realização de levantamento pontual sobre a formação dos professores indígenas a partir da seleção de professores temporários para atuar em escolas indígenas promovida em 2021.

Outro ponto a se considerar refere-se às decisões sobre o planejamento de ações inerentes à carreira do docente indígena, visto ser preciso ter evidências mais claras e recentes sobre quem é o professor indígena e não indígena que atua na escola indígena, a fim de subsidiar a tomada de decisões relacionadas à carreira e às ações de valorização do profissional indígena.

Além disso, como vimos no estudo promovido por Bassi e Dubov (2014), sobre o Plano de Cargo e Carreira Santa Catarina, seria possível adicionar à legislação da carreira, uma jornada específica que se adéque a realidade indígena, contudo, propostas como essas exigem

um estudo anterior sobre as jornadas, mapa curricular e atuação de professores indígenas para se adequar a uma oferta educacional diversificada. Quantos dos professores indígenas atuam em mais de uma escola? Quanto deles são não indígenas? Qual a carga horária prevalente entre eles, 20 horas, 30horas, 40horas? Como essa realidade difere entre as etnias?

Decisões como facultar a jornada parcial no concurso público de 20h e a concorrência para mais de uma área de conhecimento, tal como se deu na Bahia, só poderiam ser acordadas com o grupo indígena pelo estado, quando subsidiadas por estudo técnico, o que ainda não ocorreu.

Outro ponto a favor dessa ação é que Estado já possui ferramentas de gestão escolar e avaliação escolar difundidas em todas as escolas, que é o caso do Sige Escola, e do Google Forms, em que os professores contam com conta Google para acesso a outras plataformas que lhe são disponibilizadas para sua prática de ensino

O conteúdo da sondagem deverá ser mais bem definido para a articulação das áreas da Secretaria envolvidas na contratação de professores indígenas (Codin e COGEP) com a Coordenadoria de Avaliação Educacional, área que detém a expertise para a fixação de indicadores necessários ao estudo técnico.

A ação em si não traria custos ao tesouro estadual, posto que sua implementação utilizaria das ferramentas de gestão já disponíveis, contando com o apoio da Rede de Gestão Estadual, das Coordenadorias Regionais e das escolas indígenas em sua abrangência, especialmente por meio da equipe de Superintendência Escolar.

4.2.2 Propor programa específico para prova escrita do concurso do professor indígena, incluindo eixo da interculturalidade

Para além da proposta de projeto básico que já prevê critérios de limitação do público do concurso indígena, é preciso discutir o conteúdo programático da seleção e os eixos da prova escrita por área de conhecimento.

Como sugestão a ser levantada junto à Comissão Interinstitucional Indígena e à empresa organizadora do concurso pela gestão da Rede, trazemos a proposição de acrescentar no edital do certame, junto aos demais programas das diferentes áreas de conhecimento, um eixo programático sobre a educação intercultural, podendo-se personalizar esse eixo conforme a etnia indígena.

Considerando o princípio de autodeterminação dos povos indígenas, a construção deve ser realizada mediante a consulta de especialistas na temática da Educação Escolar Indígena e

reuniões com a comissão interinstitucional para a contribuição e anuência das diferentes lideranças.

Isso serve ao propósito de selecionar um professor que mais se aproxime do perfil étnico da escola em que atuará, que é a grande preocupação dos líderes e gestores indígenas.

Espera-se que o concurso seja realizado e concluído ainda no primeiro trimestre de 2023, espera-se que sejam determinadas como locais de prova as cidades com maior número de escolas indígenas da abrangência da Crede 1, 3 e 13, por exemplo.

Foi previsto o custo de R\$ 130.000, 00, referente à promoção de reuniões da Comissão Interinstitucional de Educação Escolar para discussão do conteúdo programático do concurso, e elaboração de material de subsídio dessas discussões, entretanto, o valor da realização global do concurso.

4.2.3 Promover curso sobre a carreira do magistério estadual para professores com atuação em escolas indígenas aprovados no concurso público

Trata de etapa facultativa prevista na legislação estadual (Lei Estadual nº 14.404/2009), a saber:

art. 8º O concurso público será realizado em até 4 (quatro) etapas, definidas em edital.

§ 1º A primeira etapa, de realização obrigatória, terá caráter eliminatório e classificatório, e consistirá em provas escritas.

§ 2º A segunda etapa, de realização obrigatória, terá caráter eliminatório e classificatório, e consistirá em provas práticas.

§ 3º A terceira etapa, de realização discricionária, consistirá em programa de capacitação profissional, de caráter eliminatório e classificatório, ou somente classificatório, e dependerá, para a sua realização, de previsão expressa em edital, que disporá inclusive sobre o respectivo caráter.

§ 4º A quarta etapa, de caráter unicamente classificatório, consistirá em prova de títulos (CEARÁ, 2009, p. 8, grifo nosso).

Nossa proposição é utilizar dessa terceira etapa, com caráter meramente classificatório, para realizar curso de capacitação profissional com 40h, sendo 20h presenciais e as demais mediante educação a distância, via plataforma virtual do Centro de Educação à Distância, vinculada à Seduc-CE, possibilitando aos futuros professores efetivos indígenas estarem mais preparados para o ingresso na carreira pública, a partir de uma formação em dois eixos: I - direitos e deveres do professor da escola pública, referente à legislação própria da carreira pública docente, tais como o Plano de Cargo e Carreiras do Magistério e Estatuto dos

Funcionários Públicos; II - avanços e desafios da Educação Escolar Indígena, tratando das normativas própria da escola indígena, com ênfase no currículo. Podendo adicionar um terceiro eixo acerca de um caderno de ações e serviços a disposição do professor para sua atuação pedagógica e aperfeiçoamento profissional.

Evidentemente o detalhamento dessa ação requer a consultoria de um especialista em educação indígena intercultural aliado a uma consultoria de um especialista na área de gestão de pessoas para a produção do material didático e ação formativa para preparar formadores do curso voluntários da própria Secretaria.

Considerando que as escolas indígenas estão localizadas em região rural, na maioria dos casos, o curso deve ocorrer nas sedes da Credes com maior número de candidatos, sendo realizado aporte à Crede para a logística das aulas presenciais quanto à alimentação e transporte para o descolamento dos candidatos de outras cidades. Já o material didático será impresso e distribuído pela Seduc, em conjunto com o Centro de Educação à Distância via plataforma *online*.

Essa ação se justifica, pois, como relata a gestora indígena, os professores indígenas não têm conhecimento do que realmente significa uma carreira pública. Conforme mostram os dados coletados, sempre estiveram em uma condição de precariedade, podendo haver entre eles professores que nunca conviveram com professores não indígenas efetivos que pudessem compartilhar essas noções de carreira.

Os custos da ação serão definidos a partir dos planejamentos realizados pelos consultores, estima-se em R\$ 100.000, 00 os gastos com consultoria, logística e impressão de material. Demais custos estão incluídos na contratação da organizadora do concurso indígena.

4.2.4 Reservar vagas para professores indígenas nos processos seletivos para as turmas exclusivas de pós-graduação e mestrado promovidas pela Secretaria da Educação

Dentro do Programa de Valorização do Magistério, nos últimos anos a Secretaria da Educação tem investido em parcerias com universidades federais para a oferta de turmas exclusivas de Mestrados Profissionais, promovendo a reserva de vagas para professores da rede pública. Podem usufruir desses benefícios os professores aprovados em processo seletivo específico. Entre as turmas financiadas temos o Mestrado Profissional em Avaliação da Gestão Público do CAEd//UFJF, bem como o Mestrado Profissional da UFC e Mestrado Profissional da Uece.

Nossa proposição nessa ação, é que haja a previsão de vagas reservadas a candidatos que comprovarem pertencimento étnico a determinado grupo indígena, estimulando a participação dos futuros professores indígenas efetivos.

A ideia é que essa previsão já ocorra para o ano de 2024, quando se espera que já estejam em plena atividade os professores efetivos indígenas, devendo a previsão da cota indígena ser objeto de portaria específica. Assim, um pequeno número de vagas não seria disponibilizado para a ampla concorrência, mas apenas para a concorrência indígena, é relevante também que o curso de mestrado escolhido, possibilite ao professor indígena a realização da pesquisa dentro do horizonte da escola indígena.

Como vimos historicamente, o professor indígena teve dificuldade de acessar ações do programa de valorização do magistério, ora por não integrar uma carreira e está numa situação de precariedade, ora porque áreas da Secretaria promotoras dessas ações, como aquela citada pela gestora indígena referente à turma de especialização para gestores, não anteciparam a demanda dos profissionais indígenas para participarem nesses processos.

A inclusão do professor indígena nas turmas promovidas dentro do Programa de Valorização de Magistério da Secretaria da Educação e de outras turmas de curso de capacitação profissional atende a um princípio de equidade de oportunidades educacionais entre os professores indígenas e os não indígenas.

O custo da ação é variável, pois é, relativo o valor pago por vaga de mestrado, além da logística para promoção do processo de seleção inicial para preenchimento das vagas disponíveis, da logística para realização de aulas presenciais com a primeira iniciando ainda em 2024, lembrando que, em se tratando de professores residentes no interior do Estado é importante a previsão de ajuda de custo para deslocamento aos locais de aulas presenciais,, devendo o regime de aulas a ser implementado se adequar à realidade de trabalho e deslocamento dos professores do interior do Estado.

Marcadamente, os professores residentes na zona metropolitana de Fortaleza têm oportunidades mais amplas de participar em outros processos seletivos para turmas de mestrados profissionais e acadêmicas, pois é em Fortaleza que estão sediados os grandes centros acadêmicos. É importante que área da Secretaria da Educação responsável pela realização da seleção das universidades parceiras e reservas de vagas, possa considerar a questão das condições de logística para a participação dos professores indígenas e outros professores residentes em regiões do interior do Estado.

4.2.5 Instituir grupo de trabalho para adequação de normativas de ações de valorização do magistério para os professores das escolas indígenas

A inclusão dos professores indígenas na carreira docente já existente não impede que sejam pensadas estratégias para o reconhecimento e valorização das especificidades da atuação do professor indígena como forma de estimular o aperfeiçoamento desse profissional dentro dos princípios que norteiam a educação escolar indígena, seja a interculturalidade e diferença, o senso de pertencimento étnico coletivo e de ancestralidade indígena.

Nesta proposição, reconhecendo o direito à autodeterminação dos povos indígenas, é pensada a criação de grupo de trabalho com a duração de seis meses para rever as normativas que regulamentam a progressão funcional de professores para adicionar ainda que se mantendo a lógica convencional de critérios de progressão por titulação e sem titulação, condições de reconhecimento do valor da formação da temática indígena e intercultural e da participação do professor indígena em atividades de gestão da escola indígena que se deseja estimular o fortalecimento da educação escolar indígena no Estado.

Pode-se apreender com o exemplo da Bahia, onde o processo seletivo para gestão escolar já pressupõe a obrigatoriedade da participação indígena nos cargos comissionados de gestão escolar; ou mesmo com as titulações do edital do concurso indígena que poderiam também servir à avaliação de desempenho desses professores, sendo acrescidos aos requisitos para a progressão por desempenho já prevista no plano de carreira do Grupo Ocupacional do Magistério de Nível Superior no Ceará.

Todavia, é preciso lembrar que, qualquer decisão nesse sentido precisa surgir em diálogo constante com as diferentes etnias a fim de respeitar seu direito à autodeterminação e satisfazer as expectativas desse grupo que se pretende incluído não apenas formalmente na carreira, mas efetivamente obter maior equidade de oportunidades de desenvolvimento profissional ao lado do reconhecimento e valorização da sua identidade.

A ação envolverá os gestores da Secretaria da Educação na área de Gestão de Pessoas, Diversidade, Assessoria Jurídica, gestores das Credes envolvidas e representações de sindicatos e lideranças indígenas, podendo-se aproveitar do espaço já estabelecido pela Comissão Interinstitucional Indígena, e dessa forma, sem necessitar de previsão de custos adicionais com logística. Ela deve se desenvolver, no ano de 2025, no semestre que antecede o primeiro processo de progressão funcional a que os professores indígenas efetivos terão direito, após a estabilidade, caso o concurso se efetive ainda em 2022.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente caso de gestão propôs, a partir de realização de pesquisa qualitativa, investigar os limites e possibilidades para estabelecer uma carreira docente indígena, tendo como objetivo geral da pesquisa verificar, numa perspectiva administrativa e legislativa, contextos que apresentam desafios ou perspectivas para o desenvolvimento de ações em prol da estruturação da carreira do professor indígena e sua valorização profissional dentro da Rede Estadual do Ceará, pressupondo o dever do Estado em cumprir os compromissos postos nos Planos Nacional e Estadual de Educação (BRASIL, 2014; CEARÁ, 2016), quanto a garantir o direito à carreira pública de magistério ao professor indígena e realizar as concessões e adequações necessárias para que esses profissionais possam se beneficiar de condições mais dignas de trabalho, em razão da precarização de contratos que têm afetado esses professores nas últimas duas décadas.

Nesse propósito, definimos três objetivos específicos. O primeiro objetivo foi cumprido no segundo capítulo deste trabalho no qual descreveu-se o contexto da educação escolar indígena no Brasil e no Ceará, espaço de atuação do professor indígena, considerando a legislação pertinente. Isso nos possibilitou perceber que a realidade local dos professores indígenas espelha toda uma trajetória mais ampla de luta por reconhecimento e visibilidades dos povos indígenas, que no âmbito das políticas educacionais se revela na busca de uma educação diferenciada e intercultural. No caso do Ceará, a própria luta por essa escola vai ajudando a autoafirmação das etnias indígenas e no exercício da capacidade de autodeterminação e de luta por direitos que ultrapassam os limites do muro da escola, mas iniciam dali, a partir de uma educação intercultural que pressupõe o engajamento político na causa primeira da comunidade indígena: o direito à terra, à livre manifestação da identidade e à valorização da cultura indígena no mesmo grau de relevância das demais culturas.

Nesse âmbito, trouxemos dados sobre o surgimento das primeiras escolas indígenas em condições precárias e a evolução da educação escolar indígena a partir do momento em que o Estado passa a reconhecer as demandas do povo indígena e internalizar estruturas que articulem as tensões entre o mundo indígena e não indígena, de que é exemplo no Brasil, a criação da Secadi em 2008, e no Ceará, a criação da área da Diversidade Inclusão Educacional em 2011.

No terceiro capítulo foi realizada a análise dos desafios e das possibilidades para estruturação da carreira dos professores que atuam nas escolas indígenas da Rede Estadual do Ceará, considerando às práticas de outros dois estados brasileiros: Santa Catarina e Bahia para

propor um plano de intervenção com a finalidade de contribuir para o fortalecimento da carreira do professor indígena.

A análise dos planos de carreira de Santa Catarina e Bahia permitiu entender as vantagens e desvantagem de dois modelos de carreira distintos. O primeiro caso, a possibilidade de aproveitar da estrutura de carreira existente e de sua força política para a realização de concursos periódicos, garantindo que os professores indígenas obtivessem uma condição mais digna de trabalho, sem, contudo, permitir a criação de um plano de carreira próprio às especificidades da escola indígena. Nesse caso, a discussão está mais centrada em como garantir que as escolas indígenas continuem sendo espaços de atuação exclusivos do professor indígena sem tratar das iniciativas por parte do Estado que precisam ser tomadas a fim de estimular que o profissional indígena progrida dentro de um perfil que favoreça a educação diferenciada.

Já na análise do modelo de carreira baiano, em que foi garantida uma legislação própria de plano de cargo e carreiras e remuneração, viu-se que mesmo apresentando um modelo pautado pela diferenciação dos professores indígenas em relação aos demais, desde a habilitação mínima para ingresso quanto para progressão funcional, não é perfeito, havendo dificuldade em ser um grupo menor em relação a uma das maiores carreiras públicas no país.

Quando iniciamos a pesquisa, algumas questões foram levantadas sobre a atuação da gestão estadual na inclusão do professor indígena na carreira do magistério atendendo à estratégia 21.5 do Plano Estadual de Educação (CEARÁ, 2016), em relação ao modelo de carreira docente, universal ou específico, foram tratadas das diferentes condições de trabalho dos professores indígenas e sobre que riscos seriam assumidos tanto por indígenas quanto pela gestão estadual na implementação dessa ação, além de uma reocupação com as tensões que se apresentariam dentro de um grupo composto pela diversidade de etnias.

Da nossa compreensão, no caso da Rede Estadual cearense, os insucessos anteriores nas tentativas de criação da carreira do professor indígena permitiram um amadurecimento da temática junto aos professores indígenas e às esferas envolvidas na execução da ação, bem como, ainda, permitiu um espaço para aprender com a experiência de outros estados. Os professores indígenas cearenses caminham para o desenho de um concurso público específico para ingresso na carreira existente, depois de vários anos de discussão sobre o caminho mais viável para efetivar seus direitos.

Dessa forma, a integração a carreira docente é um avanço a ser comemorado. Ainda que essa percepção não seja unânime, visto os Tremembés discordarem desse caminho. O fato de 23 etnias chegarem a um consenso sobre o modelo adotado e de o governo de Estado

autorizar o concurso e seu orçamento, abre uma oportunidade de melhoria de condições de trabalho para 200 professores indígenas que não deve ser ignorada.

O diálogo estabelecido durante a pesquisa entre os diferentes autores, desde as concepções do ciclo de políticas de Mainardes (2006) que ajudaram a situar as posições assumidas pela gestão da Rede em consenso com as lideranças indígenas no processo de elaboração da carreira do docente da Educação Escolar Indígena; às lições de Gatti *et al.* (2011), Prado (2019) e Bassi e Dubovi (2014) sobre o escopo da análise de planos de carreira voltados aos profissionais do magistério que estão diretamente ligados a um propósito maior de redução de injustiças e garantias de condições dignas de trabalho para um profissional, que só é possível alcançar ao se garantir o respeito às diversidades, inclusive no âmbito da etnicidade, tornando vital a compreensão de conceitos de diferença e interculturalidade, discutidos por Candau (2003) e Bettiol e Leite (2017) para que se possa definir o perfil de professor que se deseja valorizar e preconizar nos documentos da política, para fortalecer a Educação Escolar Indígena, e contribuir para uma efetivação do direito universal a uma educação de qualidade.

A pesquisa evidenciou que não há modelo perfeito, cada um deles oferece seus riscos. As vantagens de uma carreira geral é beneficiar-se de toda a estrutura de negociação política de uma grande carreira, não é à toa que o magistério cearense foi uma das poucas categorias no estado a obter ganho salarial significativo após a pandemia de COVID-19. Ao mesmo tempo, as dimensões postas no plano de carreira existente desde 1993, não consideram ou valorizam nenhuma das características próprias do professor indígena e há o risco de a gestão estadual voltar a tratar de forma integracionista o professor indígena, sem oportunizar o exercício de sua autonomia dentro da perspectiva da carreira.

A partir das entrevistas e dos dados coletados, o que a pesquisa permite vislumbrar é que, após a conversa com uma professora indígena que já passou por este processo de integração a uma carreira não específica, vê-se que ainda que a questão imediata seja a forma de ingresso e o modelo de carreira, específico ou não, a discussão deve ser ampliada para abranger, ou melhor, perceber o desenvolvimento dessa política como oportunidade de uma maior aproximação da gestão estadual em relação à realidade da escola indígena e de seu professor, que deve se tornar um elemento mais visível para as demais ações estatais de cunho educacional.

As respostas encontradas na análise das entrevistas apontam para a elaboração, no Ceará, de um modelo misto, em que se adiciona os indígenas na carreira existente, mas, ao mesmo tempo, se propõe adequações legislativas e normativas que possam garantir a

valorização específica do magistério indígena que valorize a trajetória desse professor dentro da escola indígena.

As entrevistas permitiram conhecer fatos que não haviam sido elencados na pesquisa documental inicial como presença de professores não indígenas em escolas de Ensino Médio ou o desinteresse de professores indígenas nos cargos de núcleo gestor como consequência da precarização de contratos. A informação sobre os professores indígenas nunca terem realizado processo seletivo com prova escrita na Rede Estadual antes daquela ocorrida 2021 são dados que mostram que a precarização de contratos não é negativa apenas para o professor em termos salariais, mas para a própria administração que, a partir da precariedade de vínculo, tem limitado o alcance das ações para estímulo ao desenvolvimento profissional e suporte pedagógico a esses professores.

Por fim, o presente estudo de caso de gestão alcançou seu propósito de ampliar a discussão sobre a implementação da carreira indígena a partir da análise das experiências de plano de carreira para os professores indígenas nos três estados: Ceará, Bahia e Santa Catarina, como também permitiu estabelecer que uma Plano de Ação Educacional que pode contribuir não só para o cumprimento da estratégia 21.5 do Plano Estadual de Educação (CEARÁ, 2016), no que se refere à inclusão dos professores indígenas na carreira do magistério, mas também abre caminho para pensar ações estratégias em prol da efetivação da política valorização desse profissional e para o fortalecimento de sua atuação pedagógica dentro dos princípios da Educação Escolar Indígena, como uma educação intercultural e diferenciada.

REFERÊNCIAS

- ADELCO participa da I Reunião da Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena. **Adelco**, [S. l.], 23 ago. 2018. Disponível em: <https://adelco.org.br/geral/adelco-participa-da-i-reuniao-da-comissao-interinstitucional-de-educacao-escolar-indigena/>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- ADELCO. **Situação dos povos indígenas no Ceará**. Fortaleza: Adelco, [2019]. Disponível em: http://adelco.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Livro_Diagn%C3%B3stico.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.
- AIRES, J. M. A escola dos índios tapeba e a invenção do currículo pelos líderes indígenas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 24., 2001, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2001. p. 1-17. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T1295785283469.doc>. Acesso em: 13 out. 2019.
- AIRES, M. M. P. De aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato. **Revista Tellus**, Fortaleza, ano 8, n. 15, p. 83-112, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/163/195>. Acesso em: 05 maio 2021.
- ALBUQUERQUE, G. A. **Formação de uma Burocracia Indigenista: Representações e Processos na Escolarização da Educação Indígena no Ceará (1995-2002)**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- ALMEIDA, M. A. D. Considerações sobre as ações possessórias à luz dos conceitos da função social da posse e da posse indígena. *In*: VITORELLI, E. (org.). **Temas aprofundados Ministério Público Federal**. 2. ed. Salvador: JusPodivm, 2013. p. 249-261.
- Amado, J. (2000). A técnica da análise de conteúdo. Referência. *Revista de Educação e Formação em Enfermagem*, 5, p.53-56.
- ANTUNES, T. O. 1863: o ano em que um decreto - que nunca existiu - extinguiu uma população indígena que nunca deixou de existir. **Revista Aedos**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 8-27, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/29051/18988>. Acesso em: 19 jul. 2022.
- ARARIPE, T. A. **História da Província do Ceará: desde os tempos primitivos até 1850**. Fortaleza: Edições Fundação Demócrito Rocha, 2002 (Coleção Clássicos Cearenses, v. 5).
- ARAÚJO, Cidália et al. Estudo de Caso. Métodos de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Retirado do site: http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf Acesso em: 10 de agosto de 2022.
- BAHIA. Decreto nº 8.471, de 12 de março de 2003. Cria a categoria de Escola Indígena, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 13 mar. 2003. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/77390/decreto-8471-03>. Acesso em: 01 maio 2022.

BAHIA. Lei nº 12.046 de 04 de janeiro de 2011. Cria a carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, ano 95, n. 20.453, p. 16, 05 jan. 2011. <https://dool.egba.ba.gov.br/ver-flip/8226/#/p:16/e:8226?find=12.046>. Acesso em: 01 maio 2022.

BAHIA. Lei ordinária nº 12.916, de 31 de outubro de 2013. Altera dispositivos da Lei nº 12.046, de 04 de janeiro de 2011, na forma que indica, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 01 nov. 2013. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-12916-2013-bahia-altera-dispositivos-da-lei-n-12046-de-04-de-janeiro-de-2011-na-forma-que-indica-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 01 maio 2022.

BAHIA. Decreto nº 15.806 de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 30 dez. 2014. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-15806-de-30-de-dezembro-de-2014>. Acesso em: 01 maio 2022.

BAHIA. Decreto nº 16.722 de 12 de maio de 2016. Altera o Anexo Único do Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 13 maio 2016. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/decreto-n-16722-2016-bahia-altera-o-anexo-unico-do-decreto-no-15-806-de-30-de-dezembro-de-2014-que-dispoe-sobre-a-organizacao-territorial-dos-nucleos-regionais-de-educacao>. Acesso em: 01 maio 2022.

BAHIA. Decreto nº 17.377 de 01 de fevereiro de 2017. Altera as denominações e as finalidades de unidades administrativas da Secretaria da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 02 fev. 2017. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-17377-de-01-de-fevereiro-de-2017>. Acesso em: 01 maio 2022.

BAHIA. **Projeto de Lei nº 24.491/2022**. Regulamenta a Lei 12046/11, Carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público, para instituir o reajuste do piso salarial do Estado da Bahia. Salvador: Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em: <http://editorpaperless.alba.ba.gov.br/visualizador/publico/anexo/201707>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BASSI, M. E. DEBOVI, A. K. Valorização do magistério público: diferenciação dos planos de carreira das redes de ensino municipal da Florianópolis e estadual de Santa Catarina. **Fineduca**, Porto Alegre. v. 4, n. 11, p. 1-10, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/66399/37997>. Acesso em: 27 jun. 2022.

BASTOS, V. R. Povo Karão-Jaguaribaras quebra o silenciamento. **Outras Palavras**, [S. l.], 08 maio 2020. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:015_mGUkYv4J:https://outraspalavras.net/descolonizacoes/povo-karao-jaguaribaras-quebra-o-silenciamento/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=opera. Acesso em: 29 jul. 2021.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo,

v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbh/a/xwLfPnXVfss8xgqJScZQyps/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2019.

BESSA, I. **Indígenas aldeados que vivem em Santa Catarina**. Pesquisa simplificada. [2020]. Disponível em:
<https://www.sds.sc.gov.br/index.php/downloads/conselhos/cepin/4121-indigenas-aldeados-que-vivem-em-santa-catarina-1/file>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BETTIOL, C. A.; LEITE, Y. U. F. A formação de professores indígenas no contexto educacional brasileiro: um olhar sobre os documentos legais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2017. p. 12831-12844. Disponível em: <https://docplayer.com.br/134691343-A-formacao-de-professores-indigenas-no-contexto-educacional-brasileiro-um-olhar-sobre-os-documentos-legais.html>. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12223, 06 dez. 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15371.htm. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12223, 06 dez. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.051, de 05 de abril de 2004. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm Acesso em: 25 t. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 135, n. 197, p. 22987, 13 out. 1997. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/10/1997&jornal=1&pagina=35&totalArquivos=116>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE nº 14/99**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Relator: Kuno Paulo Rhoden. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Censo Escolar Indígena 1999**. Brasília, DF: Inep, 2001a.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7, p. 1, 10 jan. 2001b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=177&data=10/01/2001>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 08, p. 1, 11 out. 2002a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=11/01/2002&totalArquivos=192>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, DF: MEC; SEF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf> Acesso em: 06 dez. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 10/2022**. Assunto: Solicita pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação do professor indígena em nível universitário. Relator(a): Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, DF: Ministério de Educação; Conselho Nacional de Educação, 2002c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_cp10_02.pdf?query=Rondônia. Acesso em: 06 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 75, p. 1, 20 abr. 2004a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=20/04/2004>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 145, p. 7, 29 jul. 2004b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=29/07/2004>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Emenda constitucional nº 53. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da constituição federal e ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 243, p. 5, 20 dez. 2006. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=20/12/2006>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, DF: MEC, 2007. (Cadernos Secadi, 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 136, p. 1, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/07/2008&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=80>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 100, p. 23, 28 maio 2009. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/05/2009&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=152>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Educacional. Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. **Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais**. Brasília, DF: MEC, [2011]. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/356502/>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 2012a. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf. Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 2012b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN132012.pdf?query=CURRICULARES. Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e Nível Médio e dá outras providências. Brasília, DF, MEC; CNE; CEB, 2015. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br>; http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde indígena**: análise da situação de saúde no SasiSUS. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2019. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/saude_indigena_analise_situacao_sasisus.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 191/2020**. Regulamenta o § 1º do art. 176 e o § 3º do art. 231 da Constituição para estabelecer as condições específicas para a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas e institui a indenização pela restrição do usufruto de terras indígenas. Brasília, DF: Poder executivo, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1855498. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Portaria nº 67, de 4 de fevereiro de 2022. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 160, n. 26, p. 65, 07 fev. 2022a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/02/2022&jornal=515&pagina=65&totalArquivos=481>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parecer nº 2/2022/CHEFIA/GAB/SEB/SEB**. Assunto: Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, para o ano de 2022. Brasília, DF: MEC; SEB, 07 fev. 2022b. Disponível em: http://wordpress-direta.s3.sa-east-1.amazonaws.com/sites/11/wp-content/uploads/2022/02/11145732/PARECER-PISO-2022-SEI_MEC-3110679-Parecer2676.pdf. Acesso em: 06 out. 2019.

BRIGHENTI, C. A. **Terras Indígenas em Santa Catarina**. [2012]. Disponível em: <https://leiaufsc.files.wordpress.com/2015/08/terras-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

CALVET, L. J. **As Políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de La interculturalidad**. Barcelona: Gedisa, 2004.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CAVALCANTE, I. Governo anuncia concurso para professores indígenas. **O Povo**, Fortaleza, 18 maio 2022. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/economia/2022/05/18/governo-anuncia-concurso-para-professores-indigenas.html>. Acesso em: 23 fev. 2020.

CEARÁ. Lei nº 12.066, de 13 de janeiro de 1993. Aprova a estrutura do Grupo Ocupacional Magistério de 1º e 2º Graus - MAG, institui o Sistema de Carreira do Magistério oficial de 1º e 2º Graus do Estado e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, ano 59, n. 15.972, p. 1, 15 jan. 1993. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2017/04/lei12066_93estruturamagist.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

CEARÁ. Secretaria de Planejamento. **Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995-1998**. Fortaleza: Secretaria de Planejamento, 1995.

CEARÁ. Decreto nº 25.970, de 31 de julho de 2000. Cria as escolas indígenas que indica e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 2, ano 3, n. 147, cad. 1/2, p. 2, 02 ago. 2000a. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20000802/do20000802p01.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

CEARÁ. Lei complementar nº 22, de 24 de julho de 2000. Dispõe sobre a contratação de docentes, por tempo determinado, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 2, ano 3, n. 147, cad. 1/2, p. 1, 02 ago. 2000b. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20000802/do20000802p01.pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEE/CEB nº 382, de 2003**. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. Fortaleza: CEE; CEB, 2003. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0382-2003.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CEARÁ. Lei nº14.404, de 07 de julho de 2009. Altera a redação dos arts.8º,10 e 19 da lei nº12.066, de 13 de janeiro de 1993, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 1, n. 125, cad. 1/2, p. 8, 09 jul. 2009. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20090709/do20090709p01.pdf>. Acesso em: 12. jun. 2022.

CEARÁ. Lei nº 15.009, de 04 de outubro de 2011. Cria nova tabela vencimental para os profissionais de nível médio do Grupo Ocupacional Magistério da educação Básica – MAG, e dá outras Providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 3, n. 194, cad. 1/2, p. 2, 10 out. 2011. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20111010/do20111010p01.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CEARÁ. Decreto nº 31.057, de 22 de novembro de 2012. Redenomina as escolas indígenas constantes da estrutura organizacional da secretaria da educação do estado do ceará e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 4, n. 224, cad. único, p. 3, 27 nov. 2012. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20121127/do20121127p01.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEE/CEB nº 447, de 2013**. Altera dispositivos da Resolução CEC nº 382/2003. Fortaleza: CEE; CEB, 2013. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2013/09/resoluo-n-447.2013.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 451/2014**. Dispõe sobre credenciamento e recredenciamento de instituição de ensino da educação básica, autorização, reconhecimento de seus cursos e renovação do reconhecimento, e dá outras providências. Fortaleza: CEE, 2014. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170023-resolucao-451-2014.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

CEARÁ. Lei nº 15.901, de 10 de dezembro de 2015. Promove a revisão do sistema remuneratório dos profissionais de nível superior do grupo ocupacional magistério da educação básica. 2015b. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 7, n. 234, cad. 1/2, p. 1, 15 dez. 2015. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20151215/do20151215p01.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CEARÁ. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Eixo Temático: Valorização dos Profissionais do Magistério. Fortaleza: Seduc, [2015a]. Disponível em: <https://aprece.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Documento-Base-PEE-Valorizacao-de-Profissionais-da-Educacao.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

CEARÁ. Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016. Plano Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 8, n. 101, cad. 1/3, p. 1, 01 jun. 2016. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

CEARÁ. Portaria nº 435/2017. Estabelece Normas e Procedimentos Operacionais para o disciplinamento do afastamento dos integrantes do Grupo Ocupacional MAG da Educação Básica para participar de Programas de Pós-Graduação Strito Sensu. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 9, n. 88, p. 44, 11 maio 2017. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20170511/do20170511p01.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CEARÁ. Secretaria do Desenvolvimento Sustentável. **Marco Conceitual dos Povos Indígenas**: Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável do Estado do Ceará. Projeto São

José IV. Fortaleza: Secretaria do Desenvolvimento Sustentável, 2019a. Disponível em: <https://www.sda.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/60/2019/02/MARCO-CONCEITUAL-DOS-POVOS-INDÍGENAS-1.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional. **Levantamento de dados sobre o perfil do professor indígena no Estado do Ceará**. Fortaleza, 21 de outubro de 2016 (Planilha).

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional. **Matrícula das Escolas Indígenas segundo o Censo Escolar de 2018**. Fortaleza: Seduc, [2019b].

CEARÁ. Decreto nº 32.959, de 13 de fevereiro de 2019. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre os cargos de provimento em comissão da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 11, n. 32, cad. 1/3, p. 43, 13 fev. 2019c. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20190213/do20190213p01.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

CEARÁ. Decreto nº 33.048, de 30 de abril de 2019. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre os cargos de provimento em comissão da secretaria da educação do Ceará (Seduc). **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 11, n. 80, cad. 1/2, p. 1, 30 abr. 2019d. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20190430/do20190430p01.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Superior e Profissional. **Parecer Nº 0253/2020**. Orienta procedimentos para diplomação dos concluintes do Curso de Formação para o Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo Kanindé, ocorrido no período de 2001 a 2005, reconhecido pelo Parecer/CEE no 1011, de 04/11/2003, exclusivamente para os alunos constantes no anexo único deste parecer. Fortaleza: Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Superior e Profissional, 2020. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/PARECER-No-0253-2020-SEDUC-DIPLOMACAO-INDIGENAS-FORMATADO.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

CEARÁ. **Parecer nº 0473/2021**. Recredencia as Escola Indígenas, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Ceará, autoriza o funcionamento da educação infantil, reconhece, e renova o reconhecimento dos cursos de ensino fundamental e médio, seriado e na modalidade educação de jovens e adultos, sem interrupção, até 31.12.2025, conforme Anexo I, deste parecer. Relatora: Tália Fausta Fontenele Moraes Pinheiro. Fortaleza: Câmara da Educação Básica, 2021a. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2021/03/PAR.0473.2021.Escolas-Indigenas-pertencentes-anexook.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CEARÁ. Decreto nº 34.322, de 22 de outubro de 2021. Altera o Decreto nº32.960, de 13 de fevereiro de 2019, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 13, n. 242, cad. 1/2, p. 1, 26 out. 2021b. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20211026/do20211026p01.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

CEARÁ. Decreto nº 34.332, de 10 de novembro de 2021. Altera a estrutura organizacional, aprova o regulamento e dispõe sobre os cargos de provimento em comissão da secretaria da

educação (Seduc). **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 13, n. 253, cad. 1/3, p. 20, 11 nov. 2021c. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/03/decreto_n34332_de10denovembrede2021.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional. **Ajuda-Memória de audiência pública com representantes das/ escolas indígenas**. Fortaleza, 2021d.

CEARÁ. Lei nº 17.871, de 30 de dezembro de 2021. Promove a revisão geral da remuneração de todos os servidores públicos e militares do poder executivo, das autarquias e das fundações públicas estaduais. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 13, n. 290, cad. 17/19, p. 917, 30 dez. 2021e. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20211230/do20211230p17.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

CEARÁ. Lei nº 34.606, de 28 de março de 2022. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre os cargos de vencimento em comissão da secretaria de educação do estado do Ceará (Seduc). **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 14, n. 68, cad. 1/2, p. 27, 28 mar. 2022a. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/03/decreto_n34606_dowe_2803_2022.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional. Equipe de Educação Escolar Indígena. **Mapa das escolas indígena: ano 2022**. Fortaleza: Seduc, 2022b.

CEARÁ. Lei nº17.939, de 01 de março de 2022. Revisa a tabela vencimental dos profissionais de nível superior do grupo ocupacional magistério da educação básica. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 14, n. 48, cad. 1/3, p. 3, 01 mar. 2022c. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20220301/do20220301p01.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

CEARÁ. Lei nº 17.938, de 01 de março de 2022. Altera as leis nº 10.884, de 2 de fevereiro de 1984, e nº14.116, de 26 de maio de 2008. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 14, n. 48, cad. 1/3, p. 2, 01 mar. 2022d. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20220301/do20220301p01.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Análise%20documental_Cellard.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

CEPAL. **Os Povos Indígenas da América Latina: Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos**. Santiago do Chile: Cepal, 2016. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764_pt.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

COELHO, E. M. O Novo Cenário do Campo Indigenista: Tensões e Conflitos. EDUFMA. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 8, n. 1, p. 27–42, 2015. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/%20rppublica/article/view/3751>. Acesso em: 16 maio 2019.

CORREIA, Claudia. Educação Escolar Indígena na Bahia: desafios no contexto da pandemia. **Muita Informação**. 30 abr. 2021 Disponível em: <https://muitainformacao.com.br/post/32408--educacao-escolar-indigena-na-bahia--desafios-no-contexto-da-pandemia>. Acesso em: 22 mai. 2022.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2021.

FUNAI deverá concluir demarcação de Terra indígena do Cachimbo em 180 dias. **Ministério Público Federal**, [s. l.], 10 nov. 2020. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/ba/sala-de-imprensa/noticias-ba/funai-devera-concluir-demarcacao-de-terras-indigenas-da-aldeia-do-cachimbo-em-180-dias>. Acesso em: 13 nov. 2021.

FUNAI. **Índios no Brasil: Terras Indígenas**. [2017]. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/>. Acesso em: 28 jan 2019

FUNAI. **Coordenadoria de Regional II – Nordeste: Apresentação**. [2019]. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/apresentacao-nord-ii>. Acesso em: 23 fev. 2019.

FUNAI. **Terras indígenas**. [2022]. Disponível em: http://sii.funai.gov.br/funai_sii/informacoes_indigenas/visao/visao_terras_indigenas.wsp. Acesso em: 13 nov. 2021.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TBZ9snxf4ZCYGfkrzDv43Zz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Vitor Civita; Função Carlos Chagas, 2011. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021

GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 1998.

GRUPIONI, L. D. B. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. Painel 5 - Legislação Escolar Indígena. *In*: MARFAN, M. A. (org.) **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena**. Brasília, DF: MEC, SEF, 2002. p. 129-140. (v. 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

GRUPIONI, L. D. B. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 69-80, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n2/v24n2a06.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 201-210, ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2020.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 fev. 2019.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira Docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238/14191>. Acesso em: 12 out. 2020.

LEITE, M. A. Resistência Tremembé no Ceará-depoimentos e vivências. *In*: PALITOT, E. M. (org.). **Na mata do Sabiá: contribuições sobre a presença indígena no Ceará**. Fortaleza: Secult; Museu do Ceará; Imopec, 2009. p. 401-420. Disponível em: <https://muvic.files.wordpress.com/2009/08/008940-na-mata-do-sabia-miolo-2ed.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

LIMA, A. C. S. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIMA, A. J. M. **O Multiculturalismo Neoliberal e a Escola para os índios no Ceará (1995 – 2002)**. 2014. 79 f. Dissertação. (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) - Universidade Estadual do Ceara, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://document.onl/documents/universidade-estadual-do-cear-programa-de-ps-uecebrpoliticasuecedmdocumentsantoniojosemoraaisde.html?page=1>. Acesso em: 18 jul. 2022.

LIMA, A. C. S.; CARVALHO, L. F. S.; RIBEIRO, G. L. **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018. Disponível em: <http://laced4.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2020/02/Interculturalidades.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

LIMA, F. A.; MARQUESAN, F. F. Terras indígenas no Ceará: uma história de lutas e resistência. **Rebela**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 488-509, set./dez 2017. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/rebela/article/view/3939>. Acesso em: 14 set. 2019.

MAIA, J. H. **Valorização Salarial do Professor e Meta 17 do PNE**: um estudo de caso na rede estadual do Ceará. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2022/01/Dissertação-Helano-Maia-Valorizacao-Salarial-do-Professor-Meta-17-do-PNE.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16. p. 1-19, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2020.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticasEducacionais.pdf?sequence=1. Acesso em: 07 abr. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

MOTA, A. S. **Política linguística em escolas indígenas do Ceará**. 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/64475/3/2021_dis_as-mota.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

NOSSA CULTURA: Povos Indígenas - Ep.34. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (4 min.). Publicado pelo canal Alex Souza: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J3tmzug-PBEg&ab_channel=AlexSouza. Acesso em: 01 maio 2022.

OLIVEIRA, L. A.; NASCIMENTO, R. G. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wMzP6M8bn8bDsjdQMwNzk4J/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PALADINO, M. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo**: entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”. 2001. 154 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. (Série Traçados, n. 2).

POPULAÇÃO indígena no Ceará tem 22 mil índios que ainda lutam por território. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 20 jan. 2012. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/populacao-indigena-no-ceara-tem-22-mil-indios-que-ainda-lutam-por-territorio-1.861068>. Acesso em: 08 jan. 2022.

PRADO, A. **Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada**. Brasília, DF: Inep, 2019 (Série Documental Textos para Discussão, 46). Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3885/3561>. Acesso em: 22 out. 2020.

RANGEL, L. H. (org.). **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil**: dados de 2018. [s. l.]: CIMI, 2018. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SAMPAIO, J. A. L. **História e presença dos povos indígenas na Bahia**. [2011]. Disponível em: http://www.anai.org.br/povos/Historia_Povos_Bahia.pdf. Acesso em: 09 jun. 2022.

SANTA CATARINA. Lei nº 16.537, de 23 de dezembro de 2014. Institui o Conselho Estadual dos Povos Indígenas (Cepin-SC) e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 28 dez. 2014. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2014/16537_2014_lei.html. Acesso em: 05 nov. 2021.

SANTA CATARINA. Lei complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 28 dez. 2015. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2015/668_2015_Lei_complementar.html. Acesso em: 30 nov. 2021.

SANTA CATARINA. **Política da Secretaria de Estado da Educação de Educação Escolar Indígena**. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/cadernos-sobre-as-diversidades-e-os-temas-que-os-compoem/7376-caderno-politica-da-secretaria-de-estado-da-educacao-de-educacao-escolar-indigena-nei/file>. Acesso em: 22 out. 2021.

SANTA CATARINA. **Educação na palma da mão**: educação básica. [2022]. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMzk5MGQ1MTItNzAwYS00MGE3LThmNTgtYjUwOWU5ZDAzYTg5IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWVtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9&pageName=ReportSectionc1d504e795a617710910>. Acesso em: 23 maio 2022.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, L. G. J. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/310/480>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SESTREM, G. Estados começam a pagar novo piso nacional a professores; entidades apontam “rombo” nas contas públicas. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 24 mar. 2022. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estados-comecam-a-pagar-novo-piso-nacional-a-professores-entidades-apontam-rombo-nas-contas-publicas/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SILVA, M. F.; TEIXEIRA, O. P. B. Educação Superior Indígena: análise do discurso do indígena sobre o papel do professor não indígena na sua formação acadêmica. **EDT: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 1036-1058 out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650072>. Acesso em: 07 abr. 2019.

SILVA, M.S.A. P. **Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas**. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000 p. 73-102.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, [S. l.], ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. Tradução de Paloma Petry. **Revel**, [s. l.], v. 14, n. 26, p. 32-44, maio 2022. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/f69d74cde-fbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

UFC. Centro de Humanidades. Licenciatura Intercultural Indígena. **Projeto Pedagógico de Curso 2021.1**. Fortaleza: UFC, 2021. Disponível em: <https://si3.ufc.br/sigaa/verProducao?id-Producao=2111196&key=cda67508570ebba450a9e7cf685c5352>. Acesso em: 26 jun. 2022

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 05 jun. 2020

VIEIRA, A. R. L. **Território Etnoeducacional Rio Negro**: significações de uma política pública. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6450/1/alvarosalanavieira.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.

ZANIN, N. Z.; SILVA, I. M. M.; CRISTOFOLI, M. S. Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 201-222, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2017nahead/2175-6236-edreal-62535.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

APENDICE A

Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Gestor da Rede Estadual

1. Caracterização do entrevistado e da instituição a que está vinculado

- a. Conte um pouco sobre a instituição em que atua e como a Educação Escolar Indígena nela se insere?
- b. Qual a função que desempenha? Quais as suas responsabilidades nessa instituição?
- c. Como se deu sua experiência profissional no âmbito da Educação Escolar Indígena?

2. Perfil do professor e da escola indígena

- a. Você tem conhecimento sobre a situação de adequação docente nas turmas das escolas indígenas?
- b. Todas as turmas de escolas indígenas possuem professores indígenas da etnia com formação adequada? Há o monitoramento desse dado pela instituição?
- c. Todas as escolas indígenas possuem os profissionais habilitados exigidos para o credenciamento junto ao Conselho Escolar? Caso não, que iniciativas o Estado adotou/adota no intuito de regularizar essa situação?
- d. Há registro de ações de formação inicial que visam garantir a habilitação mínima para o exercício de funções de magistério pelo professor indígena? Quais?
- e. Há registro de oportunidades de formação continuada para o professor, asseguradas suas especificidades? Quais?

3. Plano de Carreira e Cargos específico

- a. Os professores indígenas estão inseridos na carreira do Grupo Magistério? Ou foi feita a opção pela criação específica?
- b. Que instrumento legal e normativo materializou essa decisão? Quando ela foi efetivada?
- c. Como se deu o processo de elaboração e/ou inserção dos indígenas nesse Plano/Proposta de Plano?

- d. Que especificidades já foram asseguradas aos professores indígenas no desenho dessa carreira? Ou que questões específicas os indígenas das diferentes etnias levantam relacionadas a essa pauta (se ainda não efetivada)?
- e. A questão da valorização do magistério para o professor indígena é compromisso assumido pelo Estado em que documentos?
- f. Já um processo seletivo específico para as escolas indígenas? Caso não, que critérios específicos são adotados em relação da lotação dos professores em escolas indígenas?
- g. Que mecanismos são utilizados para assegurar a presença de um professor indígena pertencente da etnia da comunidade escolar?
- h. Quais os fundamentos legais estaduais ou normativos para esse processo?
- i. Como se efetiva a consulta permanente ao povo indígena nesse processo?
- j. O Estado possui dados sobre a quanto ao quantitativo de professores indígenas e não indígenas na escola indígena?
- k. Que demandas, preocupações ou tensões tem sido registradas no diálogo da Secretaria da Educação com os grupos indígenas a respeito desse processo?
- l. Qual a posição dos demais professores ou sindicatos de professores em relação ao grupo indígena?
- m. Diante desses pontos, qual a sua percepção sobre os desafios e possibilidade para a efetivação de uma política de valorização dos professores indígenas?