



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS: reflexos no cotidiano escolar

SARAIVA, V.M. e SOUSA, L.S. e

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS: reflexos no cotidiano escolar

SARAIVA, Valuza Maria¹ / SEC-BA / DMMDC-UFBA/UNEB

valuza.saraiva@educacao.ba.gov.br

SOUSA, Leliana Santos² / UNEB

sousaleliana@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho trata da análise da política de formação de professores(as) indígenas do Estado da Bahia, e seus possíveis impactos no cotidiano escolar, percorrendo sobre as práticas que foram implementadas a partir da formação de Professores(as). Na esteira dessa questão, observa sobre a relação com os elementos da cultura indígena, assim como averigua o tempo previsto para realização das atividades da Política. Com um número significativo de homens e de mulheres como docentes, verifica as condições de participação nos cursos, e suas possíveis dificuldades em conciliar o vivido no curso e as práticas efetivadas, sob a perspectiva das representantes da coordenação indígena da Secretaria de Educação do Estado. Com isso, pretende contribuir para a análise, a implementação de políticas viáveis para esta categoria nativa, ampliando o olhar com relação à importância da relação com as heranças dos nossos ancestrais e as formas de resistência e luta dos povos indígenas que sobrevivem a tantas possibilidades de extinção. Considera o trato com metodologias que podem potencializar melhores resultados de aprendizagem, os recursos utilizados para instituir práticas inovadoras nas escolas indígenas e o respaldo legal existente e efetivado (ou não) nas escolas indígenas a partir das orientações emanadas do Órgão Central.

Palavras-chave: indígenas; política-pública; formação docente; tecnologias; práticas pedagógicas.

¹ Doutoranda do Programa Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC)-UFBA/LNCC/MCT/UEFS/UNEB/IFBA. Mestre em Políticas, Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional pela UNEB. Coordenadora Pedagógica do Curso do Magistério Indígena – SEC-BA. Membro do Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa Educação, Etnicidades e Desenvolvimento Regional – CPEDR/UNEB – CNPq. E-mail: valuzasaraiva@hotmail.com

² Doutora em Ciências da Educação pela Université Vincennes Saint-Denis – Paris 8. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Professora do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) - UFBA/LNCC/MCT/UEFS/UNEB/IFBA. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Etnicidades e Desenvolvimento Regional – GEEDR/CPEDR/UNEB - CNPq. Coordenadora do Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CPEDR/UNEB) E-mail: sousaleliana@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia, obedecendo às diretrizes emanadas do Ministério da Educação, vem envidando esforços para implementar a Política de Formação Diferenciada de/para Professores(as) Indígenas. Sabendo que cada estado tem suas particularidades, este inova com uma Coordenação Indígena no organograma da Superintendência de Educação Básica e tem, desde 2007, como coordenadora, uma indígena. Mesmo sabendo das possibilidades e dificuldades em responder uma pasta deste porte, a coordenação tem se firmado junto aos povos e tentado chegar a cada aldeia por meio das ações junto a todas as unidades escolares sede e seus anexos. É fundamental registrar que a Política possui três grandes objetivos: Garantir a educação escolar diferenciada para os povos indígenas, por meio de formação continuada; Assegurar suporte técnico-pedagógico aos professores e professoras, por meio de acompanhamento; Fortalecer a educação dos povos indígenas nos seus diferentes níveis ou modalidades de ensino.

Para tanto, necessita desenvolver macro-ações que fortalecer caminhos para que os objetivos sejam atingidos. Dentre elas estão: Formação de professores(as) em nível médio no Magistério Indígena; Formação continuada para professores(as) indígenas que trabalham em variadas séries, modalidades ou disciplinas; Elaboração de Diretrizes Operacionais da Educação Escolar Indígena; Acompanhamento para orientar a reelaboração, implementação e acompanhamento dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas.

Contudo, como objeto de pesquisa, será focada a Política com o recorte da formação de professores e professoras, observando sua efetividade diante o que foi previsto e o realizado, bem como os possíveis resultados na vida cotidiana escolar.

Na educação escolar indígena, são muitos os professores das séries iniciais. Ou seja, não são somente mulheres que ensinam na educação infantil ou ensino fundamental I. Muitos homens atuam, principalmente como professores de cultura ou disciplinas das séries ou anos de ensino. Sendo assim, é importante aprofundar pesquisa sobre as formas de desenvolvimento da prática pedagógica realizada por homens e mulheres, considerando a participação na formação continuada por parte das mulheres – o que aparece como ponto de dificuldade para participar deste processo, visto que são mães, donas de casa e outras funções que implicam ou dificultam quando da saída das suas aldeias.

A luta pela sobrevivência e, conseqüentemente, por salários, bem como pela ascensão do seu povo por meio da profissão não foge à necessidade de permitir o

debate sobre o empoderamento destas indígenas nessa profissão, bem como sua contribuição para promover o desenvolvimento do seu povo para a redução da pobreza, conquista da cidadania, elaboração e implementação de políticas públicas efetivas aos anseios das suas etnias e comunidades.

Diante do contexto histórico construído no Brasil, vale a análise sobre as influências dos “brancos” na formação das comunidades e das mulheres. Assim como observar os traços de violência simbólica, possivelmente vividas cotidianamente no exercício de ser dona de casa, mãe/filha/esposa, etc. e também cumprir responsabilidades profissionais.

Como a luta dos povos indígenas do Brasil tem sido em primeiro lugar pela terra e território, o fortalecimento e participação das mulheres indígenas do nordeste e, especificamente da Bahia nos movimentos sociais voltados para a questão da mulher têm sido crescente, mas ainda necessitando de avanços. Na Amazônia, por conta de todos os processos de empoderamento e resistência destes povos, há avanços significativos no sentido de aparecerem mulheres indígenas há muitos anos como profissionais de destaque em diferentes áreas e, principalmente na educação nos diferentes níveis, incluindo o superior. Na Bahia, há avanços significativos, principalmente por meio da educação, mas, como no país, é preciso igualar ganhos legais à prática efetiva. A opressão vivida pelas mulheres, o combate às violências vividas nas famílias por conta do alcoolismo e das drogas são dimensões as serem cuidadas/ tratadas.

Portanto, sair para fazer a formação continuada de professores e professoras, tem se constituído em momentos de fortalecimento dos encontros de mulheres que buscam o aperfeiçoamento profissional e o melhor para suas famílias e comunidades dos cantos e recantos desta Bahia Indígena.

Esta pesquisa tem a pretensão de oferecer como resultado do trabalho um material que sirva de referência para a formulação de políticas de formação de professoras indígenas, sem perder de vista o que se faz necessário: assegurar o fortalecimento de elementos da cultura no âmbito educacional.

O Censo Demográfico Brasileiro é um forte referencial para a elaboração ou implementação de Políticas Públicas. Sendo assim, as populações invisíveis, ou não contabilizadas podem ficar à margem quanto as formas de subsidiar ações de melhoria. Para tanto, os dados do IBGE, contribuem coerentemente, pois os povos indígenas passaram a ser considerados na coleta de dados do Censo a partir de 1991.

Mas, com base no que registrado no banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), houve falhas nos caminhos para construção dos resultados das duas primeiras amostras, pois:

(...) como os Censos Demográficos 1991 e 2000 não investigaram a filiação étnica e linguística, as perguntas de quem eram essas pessoas e onde viviam e por que haviam mudado sua resposta entre um censo e outro permaneceram sem uma resposta satisfatória ou uma explicação. No Censo Demográfico 2010, foi introduzido um conjunto de perguntas específicas para as pessoas que se declararam indígenas, como o povo ou etnia a que pertenciam, como também, as línguas indígenas faladas (**IBGE, Censo Demográfico 2010**).

Houve três referências censitárias até então. Em 1991 e 2000, com as mesmas características (se perguntava sobre ser ou não indígena) e em 2010 o questionamento se amplia, levando em consideração o povo e língua falada (ou não). O quadro a seguir subsidia uma melhor análise do crescimento demográfico da população indígena brasileira:

Quadro 1 – Crescimento da população indígena no Brasil

ANO	INDÍGENAS	% MUNICÍPIOS BRASIL
1991	294.000	34,5
2000	734.000	63,5
2010	896.000	80,5

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados IBGE.

A existência de pessoas que se consideram indígenas em grande número de municípios cresce. Ou seja, não há essa população somente em cidades com grupos das etnias e terras já reconhecidas pelo governo federal, mas espalhados por todos os estados. Contudo, ser eminentemente urbano, como é o caso dos (as) brasileiros (as) -que estão em mais de 80% vivendo nas cidades, não é o caso dos indígenas. Estes destoam da população nacional, pois vivem em grande maioria nas áreas rurais chegando, segundo o IBGE, a 63,8% convivendo diretamente com as terras (sejam estas reconhecidas ou não, oficialmente).

É importante ressaltar que os indígenas isolados não foram contabilizados. Estes vivem em condições que podem caminhar para o extermínio, pois são muitos os

motivos que provocam essa situação - segundo o Conselho Indigenista Misionário (CIMI) alguns destes são: exploração e grilagem das terras, genocídio por madeireiros, expansão do agronegócio, dentre outros. No entanto, o Brasil detém o maior número de comunidades isoladas, pois estas se encontram na Amazônia Legal e há outros países que também abrigam este tipo de organização social.

Nesse sentido vale a reflexão: o que a escola dos não índios pode fazer com isso? O que faz já se sabe: um currículo que ainda desconhece essa diversidade atual e vive a trabalhar um povo da história do passado e, muitas vezes, nesta história propagada, ainda se potencializa preconceitos.

A ESCOLA EXISTENTE E A ESCOLA DESEJADA

A população indígena enfrentou e enfrenta os desafios de ter que se adequar a uma escola que não tem a sua cara. A nossa escola tem a herança eminentemente européia, com aspectos que não dão visibilidade positiva às culturas denominadas aborígenas, nativas ou não civilizadas.

A visibilidade positiva advém da reflexão de que há a notoriedade sim destes povos, no entanto, não a real, mas a que fica somente em alguns aspectos: um povo que vivia nu, sem poder de construir, pensar ou ser criativo. Sendo assim, faz-se necessário aprofundar conhecimentos para saber como estes povos cruzaram mares e montanha e sobre o poder de investigação para saber como faziam para: caminhar nos desertos ou gelos, guardar ou utilizar alimentos, analisar o tempo, construir caminhos, caçar, pescar, organizar-se em grandes grupos humanos, dentre outras ações necessárias à sobrevivência humana naquele tempo e espaços.

Contudo, consiste um desafio à escola indígena botar “a mão na massa” para fazer destes espaços de aprendizagem lugares que coloquem estes conhecimentos no centro das discussões. Por isso, a necessidade das constantes formações dos (as) seus professores(as) para que transforme a escola em indígena, inclusive e, principalmente, nos seus conteúdos – sejam eles conceituais, atitudinais ou procedimentais, conforme aponta Zabala (1998).

Formular e fazer vivo um currículo que trate das questões do currículo básico para todo os brasileiros, mas que traga na sua parte diversificada os aspectos da cultura

que nunca foram escritos nas páginas dos livros didáticos que atualmente obedecem uma certa lógica, para uma certa matemática, para certas disciplinas e que favorecem certos personagens e para uma certa Língua chamada de materna e que carrega as marcas de um patriarcado composto de regras (também, possivelmente necessárias em determinados aspectos).

A firmeza no propósito da cultura se faz necessário, pois, como já foi registrado, muitos destes professores e professoras são frutos de uma escola de não índio e essas escolas refletem uma visão estereotipada das relações, com padrões burgueses, espaço ainda construtor e ou mantenedor de atitudes machistas, sexistas, racistas desenvolvidas na maioria das vezes de maneira velada.

As políticas são criadas, mas sua efetivação nas secretarias e nas escolas principalmente depende muito mais da atitude e ideologia da gestão. Na unidade escolar, do corpo docente ou da coordenação porque a escola, em muitos momentos, está “sozinha” mesmo em rede e a implementação das políticas públicas é parte da atitude de quem as considera importante.

Lembrando que, por haver base legal com a Lei 11.645 de 2008 para não-índios, os profissionais da educação de todo o país deveriam estar sendo “formados” ou alfabetizados quanto à questão indígena e hoje todos temos a responsabilidade de trazer estes conteúdos para a sala de aula.

Lembrando que o Brasil tem sua vida histórica e legal influenciada diretamente com esse arcabouço normativo de Portugal, com a última Constituição tentamos dar a “cara do Brasil”, mas muitas lei complementares ainda podem, devem e vão surgir para que se evidencie caminhos jurídicos para se fazer um país melhor em termos de Justiça Social.

Na prática, vemos os povos indígenas brigando por terras já comprovadamente suas. Mulheres sem apoio para o nascimento dos seus filhos e filhas penando nas filas das maternidades, dentre outros problemas já amparadas resoluções pela Lei. Mas vale questionar: a favor de quem e quem está elaborando? Estes aspectos devem ser observados, pois ainda vemos a “corda quebrar do lado mais fraco” e o Direito, em muitos casos, favorecendo aos que são da classe dominante (em termos financeiros).

Por ser o Brasil um Estado Democrático de Direitos, o princípio da legalidade, em conjunto com os demais que dão base à Constituição: impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência – devem estar a serviço, principalmente, dos que mais necessitam.

Por fim, a escola recebe toda esta demanda que vem de fora de suas paredes e nela não são adormecidos e, para tanto, os profissionais indígenas, assim como os não-indígenas, devem ter seus espaços de troca, de interação e de fortalecimento ou afirmação no seu fazer cotidiano. Para tanto, o curso do Magistério Indígena fomentou o debate e fortaleceu as relações entre professores e aconteceu no Brasil e na Bahia em dois momentos: uma primeira turma que se formou após 5 anos de estudo (1997 a 2003) e uma segunda turma que começou em 2006 e concluiu em 2011.

No primeiro momento, a turma passou por sérios problemas que podem ser citados desde a estrutura física oferecida nas Diretorias Regionais, às questões de ordem pedagógica para “dar conta” de tantas atividades na vida desses indígenas que, em sua maioria eram envolvidos com outras lutas sociais e precisavam balisar entre o que já faziam e as novas demandas que o Magistério “exigia”.

Na segunda turma, após novas reformulações e maior previsibilidade dos possíveis riscos que se corria nas variadas dimensões, tentou-se atenuar, mas mesmo assim, foram sendo gerenciados problemas desde a grande diferença de conhecimento na turma, até o controle e possibilidade de frequentar (ou não), por conta de conflitos externos, principalmente de luta pelas terras.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E PRINCIPAIS QUESTÕES PARA ANÁLISE

Diante da Política a ser analisada, algumas questões são lastro para este trabalho. Assim sendo, os conceitos dizem um pouco do muito que deve ser tratado pós-aplicação da pesquisa de campo e do desenvolvimento escrito do aporte teórico que servirá de base para o resultado desta proposta. São estes os possíveis conceitos a serem analisados: política pública; educação e educação escolar indígena; práticas pedagógicas indígenas; cultura, terra, território e identidade; gênero e a vida profissional de professor e professora, povos indígenas, dentre outros.

Para tanto foram feitas entrevistas com questões voltadas à análise da política de formação com a coordenadora geral de Educação do Estado, Rosilene Tuxá e suas coordenadoras Givandete Evangelista (Vanda Canudos) e Sonja Mara Mota Ferreira. A intenção desta análise passa pelo que aponta Ana Cláudia Gomes de Souza:

“A experiência escolar está indissociavelmente relacionada à dinâmica das relações sociais, burocráticas e políticas, entre agentes índios e não índios. Essa experiência, enquanto objeto de análise, extrapola a vivência da sala de aula, e está correlacionada a uma série de fatores e atores internos e externos a ela mesma”. (SOUZA, p. 112, 2001.)

Ou seja, é mister analisar o que é gerenciado no Órgão Central e como pode reverberar em dinâmicas dos mundos escolares e haver desdobramentos outros que não somente na formação de professores, mas influenciar no cotidiano das professoras - seja na vida profissional ou pessoal.

ALGUNS DOS RESULTADOS

O perfil das entrevistadas dá a firmeza nas respostas, pois são mulheres que tem entre 05 e 10 anos na coordenação, militantes da educação do campo e indígena e duas são efetivas do quadro do Governo do Estado e a Coordenadora Geral que é indígena Tuxá, historiadora, mestre e assume o cargo desde 2007. Rosilene Araújo tem a missão de fazer a “ponte” entre os anseios dos povos e a burocracia da máquina governamental.

Givandete Evangelista é pedagoga, mestranda, atuou por 10 anos na coordenação, saindo há poucos meses para assumir a coordenação geral do Campo na SEC. Sonja Mara M. Ferreira é socióloga e mestre, atuou na Superintendência de Educação Básica na SEC, prestou assessoria na Secretaria de Direitos Humanos e voltou para a coordenação e, juntas, desenvolvem, dentre outras atividades:

- Elaboração, coordenação e execução de projetos e programas curriculares; participação na definição da política pública educacional para as populações indígenas da Bahia;

- Acompanhamento e orientação das linhas de ações: Formação Inicial e Continuada, Recursos Humanos, Rede Física, Manutenção das UE, Currículo e Avaliação
- Formulação e realização de Curso de Formação Continuada para professores indígenas;
- Levantamento diagnóstico da Educação Escolar Indígena no Estado da Bahia;
- Representação da Secretaria da educação em reuniões técnicas, conselhos, encontros e audiências nas esferas municipal, estadual e federal;
- Coordenação, participação efetiva nas reuniões do Fórum Estadual de Educação Indígena e do Campo;
- Apresentação de trabalhos e propostas em seminários e conferências;
- Colaboração na elaboração dos documentos orientadores da Política de Educação Indígena: Resolução CNE/CEB 104/2006 que regulamenta a educação escolar indígena no Estado e Lei 12. Lei de Nº 12. 046/2011 – cria a categoria de professor Indígena na carreira de Magistério; elaboração da matriz curricular de referencia para Escolas Indígenas;
- Acompanhamento técnico pedagógico às secretarias Municipais de Educação no desenvolvimento da política pública;
- Articulação com universidades, ONGs e Movimentos Sociais visando ampliação e fortalecimento do diálogo para elaboração, acompanhamento e validação das ações educacionais;
- Participação na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas Indígenas;
- Produção de projetos, relatórios, pareceres técnicos e notas técnicas.
- Acompanhamento técnico-pedagógico às Escolas Indígenas, dentre outras relacionadas às escolas indígenas

Além de todas estas atribuições, a coordenação ainda está sujeita às agendas que não são previstas como: ocupação dos espaços pelos indígenas, seja no Órgão Central ou nas diretorias regionais; retomadas e conflitos de terras, dentre outras questões que influenciam direta ou indiretamente ao seu fazer e, conseqüentemente, pode influenciar a dinâmica educacional também nas unidades escolares. São, também, administradoras de situações diversas às suas atribuições iniciais.

POSSÍVEIS “FORÇAS” DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Tanto esforço, tantas pessoas, recursos e possibilidades envolvidas, aparecem no depoimento de Rosilene: “Temos percebido impactos significativos para a qualidade da educação como: maior desenvoltura por parte dos professores, crianças melhor alfabetizadas, sistematização do trabalho do professor, mais participação nos planejamentos da unidade escolar”.

Já Vanda afirma que “há práticas docentes não mais reproduzidas do modelo formal, mas algumas experiências importantes que apontam outra referência de escola resultante dessa construção coletiva, partilhada com a comunidade”.

Pelas análises é possível perceber que profissionais da educação indígena estão na transição entre um modelo pedagógico tradicional e a revitalização e fortalecimento de práticas, vivenciadas, indígenas, inspiradoras e condutoras dessa “pedagogia indígena”, ainda com repetição de modelos não indígenas para a construção de práticas a partir de suas referências.

Afirmam que a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e demais instrumentos de regulamentação de todas as escolas, veem contribuindo efetivamente com o fortalecimento da ação pedagógica dos professores, superando as dificuldades apresentadas na prática docente, assim como o fortalecimento da mobilização dos professores na luta pelos direitos profissionais (criação da carreira do professor indígena, criação de cursos de licenciatura, especialização).

Outro ponto de resultado se dá pela produção de material didático específico para escolas indígenas que atendem à necessidade de suporte pedagógico e produção literária que afirme os saberes e valores culturais dos povos indígenas da Bahia .

FALE SOBRE ELEMENTOS DA CULTURA INDÍGENA QUE VOCÊ CONSIDERA QUE SÃO CONSERVADOS NA PRÁTICA EDUCACIONAL

A luta por uma escola diferenciada se constitui no desafio de fazer de fato esta escola indígena. Portanto, entre aspas estão as falas que argumentam sobre o que acreditam fazer parte desta diferente escola:

“Os rituais, as danças, os cânticos, os jogos, a forma de repassar os conhecimentos, o respeito que é dado aos conhecimentos tradicionais quando inseridos e ou trabalhados na educação escolar, a importância que é dada ao trazer o ancião para realizar os trabalhos em sala de aula e outras coisas”. Rosilene Araújo

“A realização dos rituais de saudação, agradecimentos, para pedir proteção nas atividades; A contação de história; Preservação da história do povo – o trabalho com a transmissão da história; a consciência da história; o envolvimento da comunidade no processo educativo”. Givandete Evangelista

“A utilização pedagógica das culturas tradicionais no currículo: religiões, rituais, aprendizado de línguas e artesanato, culinária, práticas de agricultura, enfim, a busca em realizar uma educação contextualizada, na tentativa de assegurar a autonomia e a valorização dos povos indígenas baianos”. Sonja

O que a LDB preconiza no seu artigo 1º. diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ou seja, com as bases da educação escolar indígena, vemos que o que acontece fora dos muros da escola e dentro da comunidade já respondem o artigo e são tentativa se diferenciar esta escola da não-índia.

PARA NÃO CONCLUIR

Analisar a Política implica em apontar algumas falhas na implementação, mas também propor caminhos. O trabalho pode ser dado continuidade focando algumas questões que necessitam maior aprofundamento em alguns aspectos, tais como: Ser mulher e professora: as implicações em participar das formações necessitando se ausentar constantemente das suas casas por períodos de semanas ausente fisicamente; Ser homem e professor para os “pequenos” e “grandes”: o que está imbricado nestas práticas, da educação infantil às séries do Ensino Fundamental; Melhor compreender os trâmites burocráticos dentro da SEC que “amarram” algumas ações, impedindo de ser mais fluidas e responderem à tempo aos anseios dos povos indígenas; Analisar as formas de resolver problemas nas diferentes superintendências, diretorias e coordenações do Órgão Central consirando (ou não) as especificidades dos indígenas. Ou seja, o que compõe a educação escolar, focando desde a infraestrutura, o administrativo, os recursos humanos às questões políticas que implicam o desenvolvimento educacional.

Necessário se faz compreender que as características da educação escolar para indígenas exigem o conhecimento deste contexto pelos diversos setores da SEC para que consigam atender às especificidades destas populações. Ocorre que o sistema público é conformado por padrões e posturas uniformes, universalistas, sem reconhecimentos do caráter específico dessas demandas e de seus demandantes, no caso os indígenas.

A Educação Escolar Indígena possui um caráter específico de educação escolar em contexto de diversidade sociocultural. Isto significa que as escolas indígenas integram uma categoria específica de estabelecimento de ensino com normas e procedimentos jurídicos próprios (Conselho Nacional de Educação, CEB/Parecer 14/99). Isto ocorre para que fique claramente evidenciado que as práticas pedagógicas, curriculares e de gestão desenvolvidas na escola indígena são regidas pelo reconhecimento, respeito e manutenção da sociodiversidade indígena, o que pressupõe reconhecer a organização social dos povos indígenas, suas crenças e práticas religiosas, seus mecanismos de

socialização de crianças e jovens, seus conhecimentos tradicionais, enfim, o direito de definir e concretizar seus projetos societários de futuro.

É possível destacar que a Educação Escolar Indígena vem avançando nos últimos anos em diferentes dimensões e também, com relação a previsão e dotação orçamentária. Atualmente tem-se várias ações de formação em execução, previstas e com dotação orçamentária garantida tanto nos recursos da esfera federal (FNDE) como no orçamento do Estado.

No entanto, as propostas de formação de professores indígenas ainda esbarram em muitas restrições na sua concepção e operacionalização devido ao desconhecimento dos setores que cuidam da formação e que possuem desenhos que não se adequam às necessidades da formação para professores indígenas, sendo necessária toda a condução por parte da Coordenação de Educação Indígena (CIN), o que limita a oferta de formação, a considerar que a equipe da CIN não possui estrutura para articular politicamente, construir e implementar o currículo diferenciado e ainda assumir todas as tarefas inerentes à formação inicial e continuada dos(as) professores(as).

É possível afirmar que a Coordenação de Educação Indígena tem conseguido manter as ações de formação continuada contando com uma pequena equipe.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção.

_____. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação. Brasília, 2005.

_____. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL**: República Federativa do Brasil. Senado Federal. Brasília, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Coleção Educação para Todos**. Série Via dos Saberes. Ministério da Educação. Brasília 2006.

_____. **Coleção Educação para Todos**. Série Via dos Saberes No. 2. A Presença Indígena na Formação do Brasil. Brasília, MEC/ SECAD, 2006.

_____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei No. 11.645** de 10 de março de 2008.

_____. Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.649**, de 27 de maio de 1998, Decreto 3.551 de 4 de agosto de 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino Fundamental. MEC - Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** MEC – Ministério da Educação. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. (Tradução Tomaz Tadeu da Silva).

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede:** a era da informação: economia, sociedade cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** 1ª. edição. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA SANTOS, M. **Cultura Imaterial e processos simbólicos.** *Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, 14: 139-151, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1989.

GIMENÉZ, B. C. e COELHO, R. dos S. **Bahia Indígena.** Rio de Janeiro, 2005.

GOMES, N.L. Coleção Cultura Negra e Identidades. **Um Olhar Além da Fronteiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GRUPIONI, L. D. B. **“Um território ainda a conquistar”.** In: Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro, IBASE, págs. 33-55, 2004.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento.** São Paulo: editora 34, 2003.

ISA, **Povos Indígenas no Brasil.** São Paulo: Instituto Socioambiental (ISA), 1996/2000.

LAMBERT, J. **Os Dois Brasis.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

LUCIANO, G. **Projeto é como branco trabalha – as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro.** Dissertação de mestrado em antropologia social – Universidade de Brasília, abril de 2006.

_____. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006. 227 p. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1). Obra com apoio da Fundação Ford e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO

MUNANGA, K. **Negritude Usos e Sentidos.** 3ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NEIM, Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Mulher. Módulos do curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas.

PIUBELLI, Rodrigo. Dissertação de Mestrado intitulada: **MEMÓRIAS E IMAGENS EM TORNO DO ÍNDIO PATAXÓ HÃHÃHÃE GALDINO JESUS DOS SANTOS (1997 a 2012).** Universidade de Brasília, 2012.

RAMOS, R. R. **Sociedades Indígenas.** São Paulo: Ed. Ática, 4ª. edição, 1995.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Ed. Companhia das Letras 2ª. Edição, 1995.

_____. **Os Índios e a Civilização.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970.

RUA, M. das G. **Análise de políticas públicas.** In: RUA, M.G. & CARVALHO, M.I. (Orgs.). O estudo da política. Brasília: Ed. Paralelo, 2001, p. 231-260

SARAIVA, Valuza. Maria. **O ESTADO E A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA BAHIA: possíveis caminhos –** Revista Bahia Análise & Dados, Salvador, v 19, nº 1 p. 243 – 250, abri/jun 2009

_____. Dissertação de Mestrado Intitulada **SABERES INDÍGENAS: ensino fundamental na Bahia**, UNEB, 2011.

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO: **Regimento Interno**. Salvador, Bahia, 2004.

_____. **Educação Escolar Indígena na Bahia: o diálogo como princípio na construção da política pública**. Salvador, 2009.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. **Escola e Reafirmação Étnica**. O Caso dos Pataxó de Barra Velha, Bahia. Dissertação de mestrado pela Universidade Federal da Bahia, 2001.

SOUZA, Celina. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa – como ensinar*. Ed. Penso, 1998.

<http://www.moodle.ufba.br> acesso de janeiro a julho de 2013 curso Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Mulher (NEIM). Pesquisa aos módulos.

<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/>. Visita em 05 de julho de 2013.

http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Visita em 04 de julho de 2013.

<http://www.sei.ba.gov.br/side> acesso em 26 de jun de 2013.

<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16> acesso de junho a agosto de 2013, sobre Políticas Públicas – Celina Souza.