

1.1 A política de Educação Escolar Indígena

1. A legislação da Educação Escolar Indígena (EEI) orienta à construção de uma escola indígena que respeite as epistemologias particulares dos povos indígenas como o uso da língua indígena, sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais, calendários e materiais didáticos pedagógicos específicos, elaboração de currículos diferenciados e protagonismo dos professores e comunidades indígenas sobre o projeto/concepção de escola que mais se aproxima do projeto de vida de cada povo indígena.
2. Sendo assim, os povos indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a EEI. Com vistas à garantia desse direito fundamental e de cidadania, projetos, programas e ações devem ser desenvolvidos objetivando contribuir com a qualificação das políticas de EEI.

1.1.1 Marco legal da Educação Escolar Indígena

3. O direito à educação diferenciada nas leis brasileiras é uma conquista dos povos indígenas, marcada na história da EEI e podendo ser dividida em três períodos: o primeiro se dá muito anteriormente à Constituição de 1988. A oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas teve início no século XVI, mas com objetivo distante dos princípios desse povos. A negação da diversidade, etnocídios e glotocídio, fim de diversas culturas e línguas indígenas, ocupação das terras e incorporação de mão-de-obra desses sujeitos à sociedade nacional, dentre outros, era o que preconizava a EEI no Brasil Colônia e Império. Os responsáveis por essas ações – missionários protestantes e colonos, católicos – tiveram como princípios a catequização, a “civilização” e a “integração” forçada dos povos indígenas às demais sociedades brasileiras.
4. No segundo período, a EEI foi caracterizada por uma política indigenista oficial “integracionista”. O objetivo era a “civilização” desses povos, levando-os a deixarem de ser indígenas. Essa política colocava esse grupo em situação intermitente, existindo uma preocupação com a diversidade linguística, mas que perspectivava o bilinguismo inconstante, ou melhor, nesse período formalizava-se

o não reconhecimento das diversidades identitárias, linguísticas e culturais dos povos indígenas.

5. Nas décadas de 1960 e 1970, do século passado, com o surgimento e desenvolvimento dos movimentos indígenas e das organizações indigenistas não governamentais, teve início o terceiro período da história da EEI, caracterizado por galgar os primeiros passos para uma educação com mais autonomia e com princípios definidos pelos próprios povos indígenas. Paralelo a isso, apesar de o Estatuto do Índio – Lei nº 6.001, de 19.12.1973 – ser uma lei de amparo aos povos indígenas, traz em seu art. 1º : “Preservar a cultura dos índios e integrá-los, progressiva e harmoniosamente à comunhão nacional”. Ou seja, a política oficial ainda era a de integração dos povos indígenas à sociedade nacional.
6. Nesse terceiro período, os povos indígenas puderam contar com o indigenismo das organizações de apoio e com a contribuição de assessorias de universidades, as quais firmaram o compromisso de ofertar políticas de EEI que dessem conta das diversidades culturais e linguísticas e dos projetos de autodeterminação desses povos. Com isso, surgiram diversas Assembleias indígenas, articulação de lideranças e Movimento Indígena em prol de uma EEI pensada a partir das concepções dos povos indígenas.
7. Nos anos de 1980 e 1990, a autonomia da escola indígena passa a ganhar destaque. Surgiram projetos educacionais com iniciativas dos próprios povos indígenas e com definição e autogestão de seus processos de educação escolar. Foram criados, conseqüentemente, modelos próprios de escolas que abrigavam necessidades específicas de cada povo e, ao mesmo tempo, diferenciadas por serem concebidas a partir de princípios e necessidades interculturais, que compreendessem as diversas culturas e formas de viver dos povos indígenas; bilíngues e multilíngues, para atender a diversidade linguística e étnicas; e comunitárias e de qualidade, que abrangesse a participação na escuta, no pensar e no fazer dessas escolas. Surgiram, portanto, escolas próprias de cada povo indígena com seus calendários e projetos políticos pedagógicos específicos. Vale ressaltar que este último período é bem contemporâneo e que os povos indígenas no Brasil viveram séculos de imposição de uma educação escolar que não os representava.
8. Conhecer a legislação da Educação Escolar Indígena “é o único caminho para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos povos indígenas com o direito, qual seja, o da larga distância entre o que está estabelecido na lei e o

que ocorre na prática” [...]. Para tanto, “o conhecimento da legislação gerada na esfera federal é condição primeira para o estabelecimento da legislação estadual, que deve normatizar o funcionamento das escolas indígenas e dar efetividade ao direito a uma educação diferenciada para os povos indígenas” (GRUPIONI, 2002, p. 131).

9. O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas é assegurado pela Constituição de 1988:

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração (BRASIL, 2001, p.9)

10. A Constituição Federal de 1988 – reconhece o direito dos indígenas de manterem a sua identidade cultural e garante no artigo 210 o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. “Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixe de ser instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente”. (*op.cit.* p.132). Assim, a escola indígena se torna um grande potencial para autodeterminação dos povos indígenas, se constituindo no

[...] maior saldo da Constituição de 1988 que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à “comunidade nacional”, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em vias de extinção como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de ser índios e de permanecer como tal (GRUPIONI, 2001, pg. 14)

11. Destarte, a Constituição de 1988 reconhece aos povos indígenas, o direito de permanecerem quem são em seus territórios, com modos de vida próprios e autonomia para a construção de projetos educacionais de acordo com seus princípios e epistemologias específicas.
12. Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, abordam o

direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, “pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares e pela formação dos próprios indígenas para atuarem como docentes nas escolas de suas comunidades” (BRASIL, 2001, p.9), constituindo-se em importantes inovações para a EEI, que é orientada por novas práticas, preconizando “como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural” [...] e proporcionando a recuperação “de suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional” (GRUPIONI, 2002, p.132).

13. A LDB também determina “a articulação dos sistemas de ensino com a participação dos povos indígenas para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, objetivando o desenvolvimento de currículos específicos” (GRUPIONI, 2002, p.133) para as escolas indígenas; prevê, ainda, a formação de pessoal especializado para atuar na área de currículo e de elaboração e publicação de materiais didáticos específicos; possibilita que a escola indígena defina seu projeto político-pedagógico, considerando as particularidades de cada povo.
14. O PNE “estabelece a necessidade de criação da categoria “escola indígena” para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização nos sistemas de ensino” (GRUPIONI, 2002, p.133). Além disso, prevê

a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Estabelece-se que a União, em colaboração com os Estados, deve equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, bem como possibilitar a adaptação dos programas já existentes hoje no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação.

Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE assume, como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena (BRASIL, 2001,p.27).

15. Sendo assim, conforme as orientações previstas no diagnóstico da EEI, a Bahia tem buscado regularizar juridicamente as escolas indígenas, observando as experiências bem sucedidas em curso e reorientando outras para que sejam elaborados regimentos, projetos políticos pedagógicos, calendários, estratégias

metodológicas e materiais didático-pedagógicos específicos, respeitando as experiências educacionais, os currículos, as matrizes referenciadas, conteúdos programáticos e as particularidades etnoculturais e linguísticas próprias das escolas indígenas do estado. Vem buscando, também, a regulamentação da Carreira do professor indígena no grupo ocupacional magistério Indígena, bem como a realização de concurso público específico para indígenas.

16. No final da década de 1990 é elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEEI pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, composto por antropólogos/as, educadores/as e pesquisadores/a e o Ministério da Educação, com a participação de professores/as indígenas de diferentes povos do Brasil. O Documento, embora não tenha força de lei, reúne aspectos políticos, históricos, legais e socio antropológicos no que tange ao modelo de educação escolar indígena, lançado pelo MEC em 1998. Consta no RCNEI:

este documento surge dentro de um marco histórico, com um conteúdo de caráter geral e abrangente. Aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos. A sua construção, primou por respeitar a participação de educadores índios e não índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena (RCNEI, 1998, p. 05).

17. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena são instituídas por meio do Parecer 14/99 e Resolução 3/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, aprovadas em 14/09/1999. O Parecer 14/99 estabelece as Diretrizes supracitadas e a Resolução 3/99 fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas. As legislações apresentam a fundamentação da Educação Indígena, determinam a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõem ações concretas em prol da Educação Escolar Indígena. Merece destaque no parecer, que institui as diretrizes, a proposição da categoria escola indígena, a definição de competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização. Essas questões encontrarão normatização na resolução no 3/99, gerada no âmbito das mesmas discussões que ensejaram este parecer (BRASIL, 2001, p.37).
18. Com a mudança na legislação, principalmente a partir do Decreto nº 26/91, emerge a questão da regularização das escolas indígenas, que devem agora desenvolver o ensino intercultural, diferenciado, específico e bilíngue, coerentemente com o

reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística (BRASIL, 2001, p.49).

19. Importa, assim, que fique garantida a regularização das escolas indígenas a partir dos parâmetros traçados pela Portaria Interministerial nº 559/91 e pela LDB. Para tanto, houve necessidade de alteração nas normas dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipal que não se baseiam no respeito à especificidade e à diferenciação da escola indígena (BRASIL, 2001, p.50).
20. A primeira é relativa à criação da categoria “escola indígena”, reconhecendo-lhes “a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios”, garantindo-lhes autonomia pedagógica e curricular. Isto coloca a necessidade de regulamentação dessas escolas junto aos Conselhos Estaduais de Educação, bem como a necessidade de se instituir mecanismos de consulta e envolvimento da comunidade indígena na discussão sobre esse tipo de escola.
21. Outro ponto importante da Resolução 3/99 é a garantia de uma formação específica para os professores indígenas, podendo esta ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. Esta norma jurídica estabelece que os Estados deverão instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas, bem como regularizar a situação profissional dos professores indígenas, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira (BRASIL, 2001, p.67).
22. Tais pressupostos possibilitam a garantia da autonomia pedagógica e curricular das escolas indígenas e regularização da situação profissional de seus professores. A Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004, reconhece que cabe aos povos indígenas decidir sobre suas prioridades no que tange seu desenvolvimento, concedendo-lhes o direito de participarem dos planos e programas de governo que lhes dizem respeito. Com relação à educação, em seu Artigo 26º, essa legislação considera que “deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional”. Prevê, ainda, a participação das comunidades indígenas na formulação e na execução de programas educacionais, bem como a criação de suas próprias instituições e meios de educação e o direito de alfabetizar as crianças indígenas nas suas respectivas línguas. Sendo assim, os dirigentes e gestores de programas governamentais

passam a ter o dever de proporcionar fóruns de discussão com os povos indígenas, assumindo o compromisso sobre a formulação, implantação, desenvolvimento e avaliação das políticas públicas para essas populações.

23. Ainda sobre a educação, em seu Artigo 31º, a Convenção 169 da OIT, afirma que deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. Esta questão vem ser regulamentada na Lei 11.645/2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

24. O Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que trata da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio ressalta que a variedade de línguas faladas em todo território nacional continua a exigir ações mais efetivas no campo de uma política sociolinguística. Tal política demanda a realização de ações coordenadas por parte dos entes federados, cabendo aos sistemas de ensino, nos contextos escolares, a competência de criá-la e coordená-la.

25. De modo geral, no que diz respeito a esta política sociolinguística, a Câmara de Educação Básica do CNE recomenda que:

- ao Ministério da Educação, caberá o planejamento e a execução de uma política sociolinguística para os grupos indígenas em contextos de escolarização assentada nos princípios da igualdade e da diferença;
- os sistemas de ensino deverão garantir as condições adequadas à implementação do ensino de línguas estrangeiras e indígenas no que se refere, sobretudo, aos recursos humanos e materiais didáticos e pedagógicos;
- os Conselhos de Educação locais deverão emitir normativas específicas que orientem a execução do ensino de línguas indígenas e estrangeiras nos sistemas de ensino;
- as instituições de Educação Superior e de fomento à pesquisa deverão estimular a criação de linhas de pesquisa voltadas para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística das comunidades indígenas;

- as instituições formadoras de professores indígenas deverão ofertar cursos de formação inicial e continuada que contemplem o ensino de línguas indígenas e estrangeiras por meio de diferentes modos de organização curricular, nos termos do art. 23 da LDB, para que atendam as demandas sociolinguísticas dos grupos indígenas;
- as escolas indígenas deverão criar estratégias para a oferta do ensino de línguas indígenas e estrangeiras podendo, para tanto, organizar turmas de alunos com idades distintas, séries, níveis de conhecimento equivalentes ou outros critérios, desde que respeitadas as particularidades dos estudantes e de seus grupos étnicos;
- os projetos políticos pedagógicos das instituições de educação que atendam aos indígenas deverão apresentar propostas curriculares que, discutidas previamente com essas comunidades, contemplem o ensino de línguas estrangeiras e indígenas, na observância de seus direitos e na pertinência da proposta sociolinguística. (BRASIL, 2011)

26. Por fim, reafirmando a importância do ensino de línguas nos projetos escolares e comunitários dos grupos indígenas, compreende-se que este componente curricular se apresenta como uma das possibilidades privilegiadas de ampliação do círculo de reciprocidade entre grupos sociais. Nesse sentido, será por meio do diálogo intercultural que os grupos indígenas poderão ampliar suas fronteiras culturais. A escola, como espaço e tempo de produção e reprodução cultural, assume uma importante função por meio da organização e oferta sistemática dos diferentes conhecimentos e saberes.

27. O Ensino de Línguas, nesse contexto, pode funcionar como um meio para se ter acesso às diferentes formas de pensar, criar, sentir, agir e de conceber a realidade social - possibilitando aos estudantes uma formação mais abrangente e mais sólida - bem como para criação de políticas linguísticas de retomada e revitalização. O ensino nas e das línguas faladas pelas comunidades indígenas se reveste da máxima importância quando se trata de propiciar um fazer e pensar pedagógicos referenciados nos direitos humanos, em suas derivadas vertentes – direitos territoriais, sociais, culturais, linguísticos, de autonomia, de consulta prévia, informada e consentida sobre projetos que possam afetar suas vidas –, conquistados pelos Povos Indígenas e respaldados em textos legais nacionais e internacionais, ratificados pelo Brasil (BRASIL, 2011, p.05).

28. Nessa esteira, uma série de outras normativas vão garantindo às escolas indígenas uma educação mais próxima a realidade de seu sujeitos. O Parecer CNE/CEB nº

13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 – que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, mostra avanços na EEI e afirma que a implementação destes na prática pedagógica específica é um processo em curso que exige vontade política e medidas concretas para sua efetivação. No plano governamental ainda são tímidas as iniciativas que garantam uma escola de qualidade, que atenda aos interesses e direitos dos povos indígenas em sua especificidade frente aos/às não índios/as e em sua diversidade interna (linguística, cultural e histórica). Há, portanto, a necessidade de regularizar juridicamente estas escolas, contemplando as experiências em curso bem sucedidas e reorientando outras.

29. A Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e dá outras providências. Em seu Art. 1º, resolve estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

30. O Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, considera que na organização da educação nacional, à luz da cooperação recíproca, a União tem papel de coordenação e articulação, em especial quanto à Educação Indígena, votando nos seguintes termos:

1) As instituições de ensino superior compreendidas no sistema federal de educação, em especial as instituições federais de ensino, devem se comprometer com a meta 17 da Educação Indígena tal como posta na lei 10.172/01.

2) As universidades dos sistemas de ensino e outras instituições de ensino superior credenciadas, em especial as mais próximas das populações indígenas, devem se comprometer com as necessidades de formação dos professores indígenas em nível universitário.

3) O projeto pedagógico da formação de professores indígenas em nível superior, apoiado na legislação pertinente,

deverá considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente em nível Superior em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica com especial atenção para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena. (BRASIL, 2014)

31. A Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Segundo consta em seu Parágrafo único, estas Diretrizes têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos. No Capítulo II, “da construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas”, o Art. 4º, considera que a formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica. O Capítulo III, “da promoção e oferta da formação de professores indígenas, colaboração e responsabilidades”, considera que:

Art. 24. A formação de professores indígenas deve ser priorizada nas políticas de Educação Escolar Indígena dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 25. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, em regime de colaboração, devem garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras e de fomento a programas de iniciação à docência e à pesquisa devem definir estratégias e mecanismos que permitam a utilização de formas diferenciadas de acesso e permanência nos cursos destinados à formação de professores indígenas, tanto no âmbito da Educação Superior quanto no do Nível Médio.

Art. 26. As universidades e demais Instituições de Educação Superior, em especial as mais próximas das comunidades e povos indígenas, são responsáveis pela formação de professores indígenas na graduação e na pós-graduação, podendo, ainda, serem consideradas como parceiras de outras instituições formadoras nos cursos de Nível Médio, na modalidade normal, ou mesmo de técnico de Nível Médio.

Art. 27. As secretarias de educação e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia são os responsáveis pela formação dos professores indígenas para atuação nos cursos de educação profissional técnica de Nível

Médio.

Art. 28. Compete à União:

I - promover a oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas e das equipes técnicas dos sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena; e

II - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas.

Art. 29. Compete aos Estados e ao Distrito Federal:

I - promover, em regime de colaboração, a formação inicial e continuada de professores indígenas; e

II - fomentar a oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas nas suas escolas indígenas de Ensino Médio.

Art. 30. Os municípios devem firmar contínuas parcerias com as instituições formadoras dos demais sistemas de ensino na oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada dos seus professores indígenas, tanto no nível do Ensino Médio quanto no da Educação Superior.

Art. 31. Dada a atual configuração da gestão etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena, definida por meio dos Territórios Etnoeducacionais, recomenda-se que a promoção e a oferta da formação inicial e continuada de professores indígenas ocorram no âmbito deste processo de planejamento e gestão.

Parágrafo único. A formação inicial e continuada de professores indígenas e demais profissionais que atuam na Educação Escolar Indígena deve ser um dos eixos centrais dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais.

Art. 32. Na promoção e na oferta da formação inicial e continuada de professores indígenas, deve ser considerada a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (Funai) na constituição de parcerias e cooperações institucionais.

Art. 33. Para que a formação inicial e continuada de professores indígenas ocorra em conformidade com os princípios e objetivos inscritos nestas Diretrizes Nacionais, é imprescindível que os respectivos sistemas de ensino garantam as condições concretas para sua realização, por meio da destinação de recursos humanos e financeiros adequados para este fim.

Art. 34. Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente – ou outra denominação que venham a assumir –, instituídos pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, devem incluir a formação de professores indígenas em seus planos e ações estratégicas, conforme os princípios e objetivos definidos nesta Resolução.

Parágrafo único. Recomenda-se a participação das organizações de professores indígenas de cada estado nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

32. O Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015, por sua vez, cria as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. De acordo com o referido Parecer, desde a aprovação da legislação mencionada, os sistemas de ensino e suas instituições educacionais têm sido desafiados a trazer a temática da história e da cultura dos povos indígenas para dentro dos estabelecimentos de ensino, o que não tem ocorrido sem tensões e contradições entre os povos indígenas e os sistemas de ensino e suas instituições formadoras. Isto se dá, principalmente, pelos modos equivocados de implementação dos dispositivos dessa Lei, incorporados na redação da Lei nº 9.394/96 (LDB) mas em

muitos casos, não sendo cumpridos da maneira estabelecida pelo referido diploma legal (BRASIL, 2015, p.2).

33. Destarte, o novo ordenamento jurídico, gerado em âmbito federal, tem encontrado detalhamento e normatização nas esferas estaduais por meio de legislações específicas que adequam preceitos nacionais às suas particularidades locais. Vale ressaltar que as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, tem ajudado na promoção e fortalecimento a EEI, fazendo valer o reconhecimento legal da diversidade cultural dos povos indígenas alicerçado na convivência democrática dos diferentes segmentos que compõem a Nação brasileira.

34. De acordo com a Lei Federal de 10.172/2001, pensando em ações concretas que visem a implementação da EEI, considerando todo o marco regulatório desta modalidade de ensino e a dinâmica dos fatos e da abertura das leis, constata-se que é imprescindível a participação efetiva dos sistemas de ensino da União, dos estados e dos municípios no estabelecimento e no cumprimento de normas, com a adoção de diretrizes que visem à implementação de uma nova concepção de Educação Escolar Indígena por todo o país. Para tanto, é necessária a definição das respectivas competências entre a União, os estados e os municípios.

35. À União compete:

- legislar privativamente sobre a Educação Escolar Indígena;
- definir diretrizes e políticas nacionais de Educação Escolar Indígena;
- elaborar diretrizes curriculares para a organização didático-pedagógica da Escola Indígena;
- elaborar diretrizes para a formação e a titulação dos professores indígenas;
- acompanhar e avaliar as atividades e o desenvolvimento institucional e legal dos estabelecimentos das escolas indígenas, integradas nos sistemas de ensino estaduais e municipais de educação;
- apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa;
- redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, adaptando-os às peculiaridades indígenas;
- acompanhar, incentivar, assessorar e avaliar o desenvolvimento de ações na área de formação continuada e titulação dos professores indígenas;
- implantar medidas para a difusão e o conhecimento do povo brasileiro a respeito da pluralidade e da interculturalidade dos povos indígenas existentes no Brasil.

36. Aos estados compete:

- responsabilizar-se pela oferta e pela execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;

- criar a categoria Escola Indígena em suas redes de ensino;
- criar uma esfera administrativa própria, com recursos humanos e dotação orçamentária, para o gerenciamento da Educação Escolar Indígena no estado;
- regulamentar administrativamente e definir diretrizes para a organização, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, integrando-as como unidades autônomas e específicas na estrutura estadual;
- prover os estabelecimentos de ensino e educação indígenas de recursos humanos e materiais para o seu pleno funcionamento;
- responsabilizar-se pela validade do ensino ministrado e pela emissão dos certificados correspondentes;
- criar um programa específico para a Educação Escolar Indígena, com previsão de dotação orçamentária e financeira;
- promover a formação inicial e continuada de professores indígenas;
- criar a categoria Professor Indígena dentro da carreira do magistério;
- formular um programa estadual para a formação de magistério indígena;
- constituir instância interinstitucional a ser composta por representantes de professores indígenas, de organizações de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais e não-governamentais para acompanhar e assessorar as atividades desenvolvidas para oferta de Educação Escolar Indígena;
- efetuar convênios com os municípios para que estes assumam, quando for o caso, escolas indígenas em sua jurisdição. (BRASIL, 2001)

37. Para o desenvolvimento de seus trabalhos, é importante que essa esfera administrativa disponha de:

1. acervo documental sobre legislação e educação indígena, diagnósticos, relatos históricos e levantamentos estatísticos do contexto estadual e/ou municipal referentes às escolas indígenas;
2. equipe de formadores qualificados, composta de antropólogos, linguistas, pedagogos e professores especialistas nas áreas de conhecimento, requerida ainda formação de docentes para o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. (BRASIL, 2001)

38. No que diz respeito ao programa específico para a Educação Escolar Indígena que deverá ser criado pelos estados e/ou em parceria com os municípios ele deverá contemplar:

- a proposição e definições de políticas de desenvolvimento da Educação Escolar Indígena para o estado ou município;
- metas para um programa específico sobre Educação Escolar Indígena;
- levantamento das condições materiais e diagnóstico da situação educativa nos diversos contextos indígenas, providenciando o respectivo cumprimento;
- elaboração e planejamento para a implementação da política educacional vigente;

- organização, acompanhamento e avaliação da formação inicial e continuada dos professores indígenas;
- avaliação e apresentação de relatório anual, à Secretaria de Educação, do trabalho desenvolvido com as escolas indígenas. (BRASIL, 2001)

39. Além da estrutura administrativo-pedagógica, é de fundamental importância que os sistemas estaduais e/ou municipais de Ensino elaborem suas regulamentações e programas para a EEI com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo imprescindível, para o bom funcionamento do programa de Educação Escolar Indígena, o estabelecimento de convênios e parcerias com instituições que possam contribuir para o seu desenvolvimento, notadamente universidades locais e organizações indígenas e de apoio aos/às índios/as.
40. É importante ressaltar que a dotação orçamentária que garanta os recursos financeiros geradores para a Educação Escolar Indígena compete tanto à União quanto aos estados e aos municípios, neste último caso, quando couber. Em relação aos recursos orçamentários da educação, é vital que o atendimento financeiro, principalmente para o Ensino Fundamental da Escola Indígena, seja pleno e jamais sofra qualquer forma de discriminação. Por certo, essa é uma dívida da Nação brasileira; é um resgate imprescindível e inquestionável (BRASIL, 2001, p.59-62).
41. Dessa forma, pensando no bom desenvolvimento das ações da EEI, é necessário que ações concretas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena sejam realizadas nos diferentes sistemas de ensino do país de maneira articulada, coordenada e com continuidade, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e, assim, promover o desenvolvimento autossustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude inquestionável (BRASIL, 2001, p.62).

1.1.2 Princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena

42. A Resolução nº 05 de 22 de junho de 2012, que orienta a Educação Escolar Indígena (EEI), reconhece
- o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e

Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social (DCNEEI- 2012).

43. Constituem princípios da EEI: a especificidade, o bilinguismo e multilinguismo; a organização comunitária e a interculturalidade na valorização das línguas e conhecimentos tradicionais indígenas; a construção de currículos e o desenvolvimento de calendários escolares específicos; o respeito e a valorização de atividades tradicionais e metodologias de ensino diferenciadas com a inserção dos processos próprios de ensino e de aprendizagem; a organização e gestão das escolas, considerando as práticas socioculturais e econômicas, bem como suas formas de produção de conhecimento e projetos societários.
44. Em seus princípios, a EEI abriga elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo; a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas e a exclusividade do atendimento a essas comunidades por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.
45. Destarte, ainda de acordo com a DCNEEI (2012) em seu Artigo 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 direitos.
46. Dessa forma, a prática pedagógica na escola indígena deve ser referenciada pelos princípios elencados acima, que permitam aos professores/as indígenas pensar o currículo a partir da lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar, na perspectiva de garantia do direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária, levando em consideração as especificidades de cada povo e seus modos próprios de ser e

estar no mundo a partir da realidade das comunidades indígenas. Nesse contexto, com o amparo do repertório legal específico, vão se ampliando horizontes. A escola para os povos indígenas passa a ser refletida como um espaço legítimo de produção de saberes, fortalecimento da identidade, valorização do ensino bilíngue, um instrumento favorável à autonomia indígena e inerente aos projetos de futuros desses povos. Para tanto, os sistemas de ensino, devem assegurar às escolas indígenas estruturas adequadas às necessidades e especificidades da EEI, para que esta seja ofertada com qualidade garantindo a socioculturalidade dos povos indígenas da Bahia.

1.1.3 O Território Etnoeducacional Yby Yara

47. Os Territórios Etnoeducacionais (TEE)[1], criados a partir do Decreto Presidencial nº 6.861/2009, surgem como uma política educacional com grande potencial de inovação, sendo um marco político-jurídico na história da EEI e dos movimentos indígenas brasileiros, ao possibilitarem que a organização se dê em atenção à territorialidade dos povos indígenas e com uma proposta de autonomia para que estes possam trilhar seus processos próprios de EEI. A partir daí, intensifica-se a discussão sobre terras, territórios e territorialidades, identidades étnicas e processos de identificação indígenas sob o viés da educação intracultural e intercultural. Cerca de quatro anos após à publicação do Decreto, a Portaria nº 1.062/2013 institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), estabelecendo diretrizes mais específicas para a implementação e o funcionamento dos territórios etnoeducacionais. Este documento foi editado no mesmo número de Diário Oficial que a Portaria nº 1.061/2013, que institui a Ação Saberes Indígenas na Escola, tendo por principal objetivo a formação continuada de professores indígenas, sendo parte integrante e fundamental do PNTEE.

48. Os diálogos e os debates acerca das necessidades educacionais, no âmbito da Educação Escolar Indígena, bem como dos avanços e dos desafios de uma educação intercultural fez que o governo federal, por meio do decreto de criação dos TEES, conferisse importância à territorialidade dos povos indígenas estabelecendo a organização da gestão da Educação Escolar Indígena por meio dos TEES[2]. Assim, a configuração e a definição de cada TEE ficaram na competência dos povos indígenas, sob a orientação de instituições governamentais,

instituições não governamentais, conselhos e comissões envolvidas no processo. O referido Decreto, observou independência à divisão político-administrativa nacional quando da constituição dos TEEs, conforme Parágrafo único do art. 6º:

cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009, p. 01).

49. No sentido de esclarecer e definir os princípios de organização dos TEE, a Portaria nº 1.62/2013 afirma, em seu art. 2º:

Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e lingüísticas dos grupos e comunidades indígenas. (BRASIL, 2013, p. 01)

50. Deste modo, com base nos princípios expostos acima, os povos indígenas do Estado da Bahia, consideraram que a sua organização em um único território educacional, que contemplasse os diversos povos indígenas do referido estado, seria, estrategicamente, uma escolha viável para a construção de políticas públicas de Educação Escolar Indígena consolidadas. Assim, se constituiu o Território Etnoeducacional Yby Yara[3], bem como a sua comissão gestora[4], a qual propôs planos de ação para implementação de políticas educacionais para os respectivos povos indígenas pactuados no TEE Yby Yara, vinculados ao Plano de Ação Articulada (PAR) do Planejamento da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, junto ao Ministério da Educação (MEC), tratado no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

51. Vale ressaltar que o TEE Yby Yara na configuração das áreas indígenas é composto por 19 (dezenove) Terras Indígenas (TIs), sendo elas: Águas Belas, Aldeia Velha, Cahy-Pequi, Mata Medonha, Tupinambá de Belmonte, Tupinambá de Olivença, Barra Velha, Imbiriba, Barra Velha do Monte Pascoal, Coroa Vermelha, Brejo do Burgo, Pankararé, Ibotirama, Kantaruré, Kiriri, Massaracá, Tumbalalá, Atikun Bahia e Vargem Alegre, compondo também o território, nove Reservas indígenas (Ris): Caramuru/Paraguassu, Fazenda Bahiana (Nova Vida), Fazenda Remanso, Fazenda Sítio, Nova Rodelas, Riacho do Bento, Quixabá, Barra, Tuxá de Rodelas, ainda sem contabilizar as RIs Fazenda Remanso e

Fazenda Sítio, estando localizadas em 26 municípios baianos, sendo eles: Prado, Porto Seguro, Santa Cruz Cabrália, Camacan, Itaju do Colônia, Pau Brasil, Belmonte, Buerarema, Ilhéus, Una, Itabela, Itamaraju, Camamu, Glória, Paulo Afonso, Rodelas, Muquém de São Francisco, Banzaê, Ibotirama, Quijingue, Ribeira do Pombal, Euclides da Cunha, Abaré, Curaçá, Santa Rita de Cássia e Serra do Ramalho.

52. Assim, o Decreto nº 6.861/2009, referendado pela Portaria nº 1062/2013, vislumbra a possibilidade de maior autonomia da EEI, de gerência das escolas indígenas a partir de modos próprios, com estratégias pedagógicas específicas, atendendo às especificidades de cada povo. Para tanto, as comissões gestoras dos TEEs, necessitam de uma coordenação executiva autônoma, eficiente e desburocratizada. Apesar dos avanços, ainda há muito o que se fazer para garantir o desenvolvimento das políticas públicas em Educação Escolar Indígena, como, por exemplo: a conquista de autonomia plena das escolas indígenas; o diálogo consolidado como princípio na construção de políticas públicas educacionais; o reconhecimento, valorização e afirmação das identidades étnicas para a construção da escola indígena.
53. O Programa Nacional dos TEEs, além de definir o funcionamento dos Territórios Etnoeducacionais e do regime de colaboração entre as partes envolvidas em sua pactuação e suas ações expressas no Plano de Ação de cada território etnoeducacional, avança e potencializa interesses na política da EEI. Com isso, novos olhares e novos entendimentos apontam possibilidades de uma política de EEI - com respeito aos preceitos dos povos indígenas e novas apropriações - e reflexões que permitem um olhar mais profundo no campo da intraculturalidade, da interculturalidade e da intercientificidade. Dessa forma, é possível observar relevantes aspectos da política dos territórios etnoeducacionais que consubstanciam o querer e o fazer dos povos indígenas e seus entendimentos e percepções dessa política educacional, mostrando a importância de galgar os caminhos já constituídos.

[1]TEEs - São áreas definidas a partir da consulta aos povos indígenas e estão relacionados à sua mobilização política, afirmação

étnica e garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas da educação, conforme determina a CF de 1988, seguida de diretrizes nacionais que regulamentam a educação escolar indígena. Os Territórios permitem aos povos indígenas participar da decisão de políticas públicas voltadas para estes povos, da destinação do orçamento e da definição dos papéis institucionais na gestão dessa política. Eles favorecem a organização de uma série de ações, entre elas, a formação de professores, alimentação escolar diferenciada, confecção de materiais didáticos específicos, considerando as especificidades dos povos indígenas em suas particularidades, tais como línguas, rituais, calendários próprios e demais organizações culturais. A execução dos planos de ação é acompanhada pelas comissões gestoras.

[2]A organização dos povos em TEEs está prevista no Decreto nº6.861, de 27 de maio de 2009, e é o resultado do diálogo entre os povos indígenas e governos federal, estaduais e municipais. Esses diálogos apontam para a necessidade de se reconhecer, nas políticas de educação escolar indígena, os distintos contextos socioambientais, culturais e territoriais dos povos indígenas do Brasil.

[3] Significa Dono da Terra na língua Tupy e foi batizado por Nádía Akauã do povo Tupinambá do Sul da Bahia.

[4]A Comissão Gestora foi instituída em 17/09/2010, juntamente com a pactuação do TEE Yby Yara e seu Plano de Ação. O Regimento Interno da Comissão Gestora foi elaborado em dezembro de 2013. Ver PROCESSO/FUNAI/SEPRO Nº08620.073828/2013-14.

1.1.4 A Ação Saberes Indígenas na Escola enquanto formação de professores indígenas

54. A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), uma proposta de formação de professores indígenas, foi idealizada com o objetivo de:

Promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; oferecer cursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (www.fnde.gov.br)

55. Esta Ação possui amparo na Resolução/CD/FNDE nº 54, de 12 de dezembro de 2013, alterada pela Resolução/CD/FNDE nº 57 de 23 de dezembro de 2013 e tem sido o modelo de formação continuada que mais se aproxima da concepção de Educação Escolar Indígena Intercultural, Específica e Diferenciada, idealizada pelos povos indígenas. A referida ação “gesta o modelo de educação diferenciada quando professores e alunos indígenas assumem o papel de sujeitos na consolidação e construção do conhecimento, no planejamento e execução das propostas pedagógicas” (FERNANDES E AFER, 2019 p.28). A autonomia dada aos professores e professoras indígenas na participação, concepção, planejamento, construção e execução das formações, tem sido fundamental para estruturação de uma base curricular intercultural para suas escolas, bem como, para desenvolver a prática da produção de material didático específico.

56. O Estado da Bahia, reconhece a importância que a ASIE tem apresentado nos resultados da política linguística, da prática pedagógica, da produção de material didático específico, bem como na elaboração de propostas de currículos diferenciados com perspectiva de fortalecimento da educação escolar indígena, qualificada e amparada no respeito e no reconhecimento das diversidades socioculturais dos povos indígenas; reconhece, ainda, que é preciso fortalecer as epistemologias da EEI, presentes e necessárias no âmbito da ASIE. Sendo, portanto, a ASIE uma política de governo que tem crescido com muito rigor no chão da escola, o Governo da Bahia, através da Secretaria da Educação do Estado, reconhece que a ASIE em seu formato original, deve ser concebida e organizada como Política Pública Educacional de Estado.

1.1.5 Licenciatura Intercultural enquanto formação inicial específica para professores indígenas

57. A formação de professores indígenas em nível de Licenciatura Intercultural tem se apresentado como uma necessidade fundamental tanto para a qualificação do docente indígena, quanto para o fortalecimento e continuidade da oferta da Educação Básica nas escolas localizadas em territórios indígenas. Esta tem sido uma ação desafiadora tanto para os Sistemas de Ensino e suas instituições formadoras, quanto para as próprias escolas indígenas e seus professores. As Licenciaturas Interculturais Específicas têm sido uma das principais modalidades de ensino superior ofertadas aos indígenas em universidades públicas federais e estaduais no Brasil, tendo como objetivo prioritário formar professores indígenas para atuar nas escolas localizadas nos territórios desses sujeitos.

58. Com o aumento da oferta para o ingresso de indígenas na Educação Básica, aumenta a necessidade da população indígena por educação superior, assim como a urgência de se criar condições para sua inserção em instituições públicas superiores. Vale ressaltar que a demanda por licenciaturas interculturais tem o intuito de sanar um problema daquele nível de ensino, configurado pela falta de professores indígenas com formação específica para atuar nas diversas áreas do, garantindo, assim, a continuidade da oferta do ensino fundamental anos finais e ensino médio nas escolas indígenas.

59. De acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas (2015), em seu Capítulo II, que rege sobre a construção e o desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas, as instituições de ensino superior do Estado da Bahia, bem como a Secretaria da Educação do Estado, deverão ofertar cursos específicos para indígenas seguindo as seguintes orientações:

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.

Art. 5º A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

Art. 6º Os sistemas de ensino devem garantir aos professores indígenas a formação inicial em serviço e, quando for o caso, a formação inicial e continuada concomitante com a sua escolarização.

§1º A formação inicial e continuada em serviço deve ser assegurada aos professores indígenas, garantindo-se o seu afastamento, sem prejuízo do calendário letivo das escolas indígenas.

§2º Essas garantias são extensivas aos indígenas que atuam na docência e na gestão dos programas de Educação Escolar Indígena, tanto os ofertados nas escolas indígenas quanto os realizados em secretarias de educação, seus órgãos regionalizados e conselhos de educação. (CNE, Resolução nº1 de 07 de janeiro de 2015)

60. Assim, as Licenciaturas Interculturais para povos indígenas devem ser concebidas na perspectiva de formação plena dos professores, com vistas a contribuir com a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como com a produção de materiais didáticos específicos, com formação referenciada nos projetos societários das comunidades envolvidas, tendo como referência as práticas do ensino da cultura, as línguas, a interdisciplinaridade, a interculturalidade, a pesquisa e as estratégias didáticas pedagógicas específicas, adequadas de ensino e pesquisa.

61. Portanto, os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios de acesso, permanência e conclusão exitosa, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino, devendo assegurar, ainda, a formação continuada dos

professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores, ofertando cursos de especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

1.1.6 **Política de produção, aquisição e distribuição de material didático específico**

62. Os Povos Indígenas do Estado da Bahia estão passando por um forte processo de retomada/revitalização de suas línguas indígenas e de seus processos culturais. Para tanto, é importante que se crie política que fomente a retomada/revitalização das línguas indígenas, colaborando com o processo de autoafirmação dos povos, contribuindo, assim, com o pertencimento étnico, identitário, cultural e linguístico. Para tanto, consideram-se de grande importância, investimentos em políticas nessa área para que professores/as indígenas possam cada vez mais desenvolver metodologias específicas para a produção de material didático e processos próprios de ensino e aprendizagem, a fim de que haja transformação no sentido de reduzir as dificuldades enfrentadas por parte dos/as docentes indígenas. De acordo com o diagnóstico do TEE Yby Yara sobre a produção de material didático específico,

[...] faz-se necessário que as abordagens das temáticas sejam relacionadas às concepções indígenas, ou ainda, que tragam conteúdos que sejam significativos para esses povos, que falem de suas culturas, de suas histórias, suas matemáticas, suas ciências, suas geografias, etc., por isso a necessidade de atentar-se para uma produção que atenda a essas demandas. (DIAGNÓSTICO DOS TEEs A'UWÊ UPTABI E YBY YARA, 2012, Documento Técnico Analítico na Modalidade de Produto/MEC, Material não publicado.

63. A portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, que institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), em seu Art. 4º, sobre a estrutura organizacional, eixo II - pedagogias diferenciadas e uso das línguas indígenas, alíneas “b” e “c”, apresenta a política de material didático para as escolas indígenas:

b) fomento às pesquisas que resultem na elaboração e publicação de materiais pedagógicos, didáticos e paradidáticos, em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da Educação Escolar Indígena, por meio do Saberes Indígenas na Escola;

c) disponibilização de materiais pedagógicos que contemplem as especificidades socioculturais dos povos indígenas, as pedagogias próprias, a valorização e o uso das línguas indígenas e a sustentabilidade socioambiental.

64. Dessa forma, compreende-se que a política de produção, aquisição e distribuição de material didático específico tenha orçamento próprio, pois, seus resultados na escola indígena são fundamentais para o avanço das discussões até aqui levantadas. Isto porque são grandes os desafios dos professores indígenas, como, por exemplo, preparar os estudantes para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, lutar pela manutenção da cultura, da identidade e da língua indígena de forma que estes avanços sejam significativos e essenciais para cada povo no âmbito de suas respectivas escolas e comunidades.

1.1.7 A construção de Políticas Linguísticas na Educação Escolar Indígena da Bahia

65. Inúmeras são as experiências de retomada e revitalização das línguas indígenas na Bahia (BONFIM, COSTA, 2014). Experiências essas, que se espalham para outras regiões do país e tensionam os processos de colonialidades presentes nos estudos linguísticos (SILVA, 2019b). Todas as regiões da Bahia têm povos indígenas, sendo, a escola indígena, uma instituição importante na construção de políticas de retomada e revitalização linguísticas. Desde a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena de 2009, povos indígenas da Bahia que estiveram presentes demandaram que o Estado deverá:

- fomentar e garantir programas de formação bilíngue e multilíngue a partir das realidades sociolinguísticas de cada povo;
- promover em suas comunidades estratégias para valorização, fortalecimento, retomada e revitalização das línguas indígenas nas práticas pedagógicas;
- assegurar o ensino e a valorização das culturas e línguas indígenas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, garantindo sua oferta em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com as realidades de cada comunidade;
- garantir políticas para a preservação, retomada e revitalização de línguas indígenas, com assessoria especializada, como linguistas, pedagogos, antropólogos e outros profissionais, para a elaboração de gramáticas, dicionários e materiais didáticos bilíngues;

- criar política de valorização da diversidade sociolinguística, realizando diagnósticos linguísticos com a participação dos povos indígenas;
- oferecer na formação de professores/as indígenas, espaços para a aprendizagem da língua indígena, para que os/as que não são falantes da sua própria língua, disponibilizando materiais e registros existentes sobre essas línguas em museus e universidades para o /as professores/as e escolas indígenas. (CONEEI, 2009)

66. Dessa forma, acredita-se na Educação Escolar Indígena como instância importante na construção de políticas de fortalecimento, retomada e revitalização de línguas indígenas, valorizando e potencializando os projetos comunitários que se encontram em andamento.

1.1.8 A produção de currículos na Educação Escolar Indígena

67. Ainda que o currículo seja uma “tradição inventada” e um “artefato socioeducacional” (DRCB, 2020) ocidental endereçado às comunidades indígenas, muitas vezes, lido numa perspectiva instrumental, como selecionador e organizador de conhecimentos e conteúdos, compreende-se que tal sentido não deva ser reificado nas produções de currículos na EEI.

68. Os sentidos de currículo produzidos na EEI se localizam em “espaços-tempos de fronteiras” (MACEDO, 2006) em diálogos com as “paisagens e os fluxos curriculares” (SILVA, 2019, 2020) produzidas pelas diferentes populações indígenas do/no Estado da Bahia. Nesse sentido, reiterando o Decreto nº. 8.471/2003, que cria a categoria escola indígena no sistema estadual de ensino baiano, dialogando com a política nacional para a EEI, chamamos atenção para o que pontua o Artigo 3º e o Inciso II, garantindo a “Organização escolar própria (currículo, regimento da escola, calendário e projeto político pedagógico)”.

69. Assim, num movimento de compreensão das comunidades e escolas indígenas como produtoras de currículo, “locais de currículo” (RCNEI, 1998), cabem aos Núcleos Territoriais de Ensino - NTEs a garantia do protagonismo das escolas e comunidades indígenas na construção dos seus currículos, respeitando os diferentes espaços-tempos de construção, as cosmologias, as organizações comunitárias e os projetos societários de cada comunidade.

70. A produção de currículos na Educação Escolar Indígena não caminha por fixações e centramentos, são composições que se dão em meios a diferentes “paisagens e

fluxos curriculares” (SILVA, 2019) dos Povos Indígenas, potencializando discussões sobre território, etnia, língua, sustentabilidade, entre outras. Logo, produzir currículos em escolas indígenas é caminhar por fronteiras sempre abertas e flexíveis, que possibilitam trânsitos curriculares e pedagógicos contextualizados.

92. São produções que:

[...] lançam o respeito às especificidades de cada povo na manutenção da diversidade étnica e no fortalecimento das práticas culturais, das etnopedagogias e línguas indígenas. Questões necessárias à construção de currículos e projetos políticos pedagógicos que dialoguem com os projetos societários, tendo em vista que cada povo indígena possui seus fluxos culturais e seus processos de educação comunitária e de (re) produção” (SILVA, 2018, p. 43-35).

71. Caminhar na construção de currículos para produção das diferenças nas escolas indígenas, exige-nos (re)politizar a categoria interculturalidade como condição de subjetivação, entendendo que ninguém escapa ou se constrói como sujeito se não for pela interculturalidade (SILVA, 2019). Esse movimento de (re)politização da interculturalidade coloca “a necessidade de se construir sistemas que dialoguem com as diferenças indígenas, mas não esse diálogo baseado num significante vazio em que se opera com um sistema rígido e colonizador (SILVA, 2016, p. 10994). Ao contrário, “trata-se de um projeto político e epistêmico de valorização dos conhecimentos subalternizados, que contribui para relações de respeito às diferenças, bem como para a superação das desigualdades sociais estabelecidas por questões de raça e etnia (SILVA, 2016, p. 10996). Assim, o que se espera nesse texto, endereçado às comunidades indígenas, é que as escolas e professores tenham autonomia e protagonismo na construção de seus currículos, possibilitando Bem Viver e outros mundos possíveis.