

FORMAÇÃO CONTINUADA *SABERES INDÍGENAS* NA ESCOLA: BREVE ANÁLISE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO SUL BAIANO

Geovania Fagundes Ribas

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
geoeduca.ifba@gmail.com

Marilia do Amparo Alves Gomes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
li_amparo@hotmail.com

Ennia Débora Passos Braga Pires

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
enniadebora@yahoo.com.br

Resumo: O trabalho traz uma análise da implementação da política de formação continuada *Saberes Indígenas na Escola* no contexto educacional do sul baiano, buscando evidenciar os impactos dessa política nas práticas educativas e os desafios enfrentados pelos atores envolvidos, os professores indígenas. O trabalho trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com enfoque sócio-histórico. Como a pesquisa está em andamento, apoiamos em instrumentos tais como: pesquisa bibliográfica, análise de documentos e nas experiências vivenciadas com o grupo de professores até o presente momento. O percurso permitiu inferir que a *Ação Saberes Indígenas na escola*, tem causado impactos positivos nas práticas educativas dos professores indígenas, apesar dos muitos obstáculos enfrentados.

Palavras-chave: Educação Indígena. Formação docente. Políticas Públicas.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar a implementação da política de formação continuada *Saberes Indígenas na Escola* no contexto educacional do sul baiano, buscando evidenciar os impactos dessa política nas práticas educativas e os desafios enfrentados pelos atores envolvidos, os professores indígenas. O interesse pela temática decorre da vivência como docente na Licenciatura Intercultural Indígena, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *Campus* Porto Seguro/BA, o que possibilitou a participação na *Ação Saberes Indígenas na Escola*, no período de 2014 a 2016.

Segundo Souza e Bruno (2013), estudos revelam que a efetivação das políticas públicas, na educação indígena, ainda não tem sido realizada conforme estipuladas nas leis e nas diretrizes educacionais. O que nos leva, com este estudo, a buscar compreender os obstáculos, os desafios e as possibilidades que permeiam a implementação dessas políticas, mais especificamente, as políticas de formação de professores.

A motivação para a pesquisa ocorreu quando, ao conhecer melhor o programa, percebeu-se que o material (orientações, cronograma de ações, etc.) enviado para as primeiras etapas da formação não condiziam com os princípios estabelecidos na normativa, apresentando-se de forma impositiva e demonstrando sinais de retrocesso no que se refere às práticas de letramento (ao impor, por exemplo, a construção de uma cartilha). Isso nos fez pensar sobre as modificações que podem surgir nos processos de implementação de uma política, pois nem sempre ela é implementada exatamente da forma como foi pensada.

Outro fato que chamou nossa atenção foi a reação dos professores indígenas, que resistiram à proposta “imposta” e retroagiram, assumindo a condução do programa, tornando-se protagonistas da própria formação, demonstrando certo amadurecimento político, senso de organização comunitária, ou mesmo a consciência de sua autonomia.

Freire (1987, p. 52) diz que somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. O protagonismo indígena já é discutido por alguns autores. Grupione (2006, p. 81) aponta que:

Em muitos dos bons programas de formação de professores indígenas, a organização, avaliação e, muitas vezes, a formação de algumas áreas fica a cargo de professores indígenas, isso favorece um intenso movimento de politização e mobilização, onde eles se articulam, organizam suas pautas de reivindicações e conquistam aliados e avanços em suas lutas pelo fortalecimento de suas identidades, línguas e cultura.

Desse modo, tornou-se importante descobrir se a Ação *Saberes Indígenas na Escola* tem se tornado esse espaço de formação e construção da cidadania, além de buscar compreender, como indaga o autor, “o que caracteriza um programa de formação de professores indígenas? Quais são as suas especificidades? Em que eles se diferenciam de outros programas de formação docente?” (GRUPIONE, 2006, p. 80).

A educação indígena no Brasil – breve histórico

Iniciamos buscando estabelecer uma relação entre a Ação *Saberes Indígenas na Escola* e a necessidade de formar professores indígenas para trabalharem com o letramento e numeramento. Ora, se entre os professores “não indígenas” já existe a dificuldade de compreender o que de fato é letramento e numeramento e ressignificar esses conceitos, aplicando-os nas práticas educativas, imaginemos entre os professores indígenas que, além de alfabetizarem em Língua Portuguesa, precisam alfabetizar também em suas línguas maternas.

Até a década de 1980 somente o termo “alfabetização” era utilizado o termo “letramento” surgiu depois. É válido ressaltar que Paulo Freire, já nos anos 70, diferentemente de outros autores, usava o termo “alfabetização” para significar também letramento. Nesse caso, alfabetizar, num sentido mais amplo, não se referia apenas à aquisição da escrita, mas incluía também a formação do cidadão leitor e escritor (CAVALCANTI; MAHER 2005).

Para Tfouni (1997) alfabetização e letramento estão interligados, apresentando uma relação de “produto” e “processo”. A alfabetização seria o “produto”, ou seja, a aquisição da escrita, o domínio das habilidades necessárias à apropriação da escrita e da leitura. O letramento, por sua vez, seria o “processo”, focalizando os aspectos sócio-históricos que envolvem a aquisição da escrita.

Sobre a importância da escrita, principalmente para as sociedades “menos letradas”, Street (Apud Cavalcanti, 2005, p. 17) destaca que “a escrita é um instrumento que pode ajudar nas ações relacionadas aos direitos locais daqueles povos que correm o risco de ver o chamado ‘mundo moderno’ deslocar seus modos tradicionais de agir e conhecer”. Nesse contexto, Cavalcanti e Maher (2005) alerta para o papel da escola, como responsável por inserir o indivíduo no mundo da escrita. A escola deve servir de apoio, sabendo que alfabetizar apenas não é o suficiente, é preciso também letrar.

Avançando para os estudos sobre a educação dos povos indígenas, percebemos que desde o século XVI um processo educativo ligado ao letramento, a imposição da escrita e de valores do mundo ocidental atinge os indígenas. Godoy (2007) afirma que, seja com a catequização, com a posterior criação de órgãos de proteção indígena, o Serviço de Proteção Indígena (SPI) em 1910 e

sua substituição pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, o processo educativo foi marcado pelo caráter integracionista e monocultural da educação.

Isso quer dizer que antes da Constituição de 88 a educação indígena era baseada na catequese e socialização, e realizada por missionários protestantes e católicos, como forma de integrá-lo na sociedade brasileira, porque julgava-se que os povos indígenas eram culturalmente inferiores e precisavam ser assimilados. “O lema era integrar, civilizar o índio, concebido como um estrato social submetido a uma condição étnica inferior, quando vistos nos moldes da cultura ocidental cristã ” (KAHN; FRANCHETTO,1994, p.,6).

Contrariando essas políticas, cresce nos anos 70 o movimento indigenista, marcado pela ação de grupos como: Comissões Pró-Índio, Associações Nacionais de Apoio ao Índio – ANAI, Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, Centro de Trabalho Indigenista – CTI. Esses grupos buscam redefinir os direitos indígenas e sua inclusão na sociedade. (GODOY, 2007)

A Constituição de 1988 reflete os esforços empreendidos por esses movimentos, que acabaram ganhando força nos anos 80, com a criação dos NEI (Núcleos de Educação Indígena. “Ela reconhece o direito à diversidade cultural desses povos e, no que diz respeito à educação, garante e reconhece processos próprios de educação, isto é, de uma educação diferenciada, que considere a realidade de cada povo” (FERRARO; SHÄFER 2009).

A Constituição Federal (CF) reconhece o direito à diversidade cultural desses povos ao assegurar no Art. 210, § 2º, que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem ” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a CF de 88 abre espaço para novas leis em prol de uma educação indígena diferenciada, a principal delas é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que assegura no artigo 78: ”O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]” (BRASIL, 1996).

Em seguida temos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), um documento vem aprofundar as exigências já estabelecidas pela Constituição Federal Brasileira

de 1988 e pela LDB. Elaborado por especialistas e professores indígenas, o RCNEI acrescenta dois objetivos, os quais visam a oferecer subsídios que atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, e busca formar educadores que assumam a tarefa de apoiar e viabilizar esses anseios e interesses (SOUZA; BRUNO, 2013).

Outra conquista em termos legais foi a Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999), que fundamentada nas legislações anteriores, preocupa-se com a organização e gestão da escola nas aldeias indígenas, para que seja valorizada a língua, a cultura e os saberes de cada povo, para que os professores nativos sejam capacitados e alocados em escolas das aldeias e para que o currículo seja adaptado, conforme os costumes de cada comunidade (SOUZA; BRUNO, 2013).

Após dois anos da Resolução surge o Plano Nacional de Educação (PNE), conforme a Lei nº 10.172, promulgado em janeiro de 2001, que vem reafirmar o compromisso assumido desde a Constituição Federal de 1988 de garantir aos povos indígenas o direito ao ensino em língua materna e o respeito a sua cultura. (BRASIL, 2001).

Além de conter metas que visam o reconhecimento do magistério indígena e a implementação de programas de formação continuada aos educadores indígenas, o PNE 2001 esclarece sobre o papel da União, dos Estados e dos municípios quanto ao modelo de educação que deve ser oferecida aos povos indígenas e ressalta a necessidade de “regulamentações jurídicas que controlem as experiências positivas e negativas do ensino, e, se necessário, reorientem e reformulem novas ações para o ensino diferenciado e de qualidade” (SOUZA; BRUNO, 2013, p. 219).

A Resolução nº 4, de 13 de junho de 2010 (BRASIL, 2010) vem reafirmar algumas metas do PNE 2001, valorizando o ensino diversificado, intercultural e bilíngue nas aldeias indígenas, a fim de promover a manutenção da diversidade étnica desses povos. Em seu artigo 38, os §§ I ao VI, estabelecem a participação da comunidade na gestão da escola, definindo as práticas sócio-culturais e religiosas, os processos próprios de aprendizagem, os materiais didáticos a serem trabalhados, conforme as especificidades de cada povo (SOUZA; BRUNO, 2013).

O PNE (2014-2024) traz metas que contemplam também a formação específica para os professores indígenas e o respeito à diversidade cultural desses povos, porém, como afirma

Saviani (2010), apesar de representar um momento democrático e um avanço na luta de todos os envolvidos com a educação, o novo PNE ainda se apresenta distante dos anseios da população.

Percebemos até aqui grandes avanços em termos legais, o que, no entanto, não se configurou em políticas que favorecessem a construção desses direitos na prática. Uma característica, segundo Peroni (2003), da Política Educacional dos anos 90, que, segundo a autora, é parte do projeto de reforma do estado, com ideais inovadores, trazendo mudanças significativas, mas buscando racionalizar recursos, diminuindo assim o papel do Estado no que se refere às políticas sociais.

Corroborando com Peroni, Saviani (2014) também cita o escasso financiamento em políticas educacionais, que marca nossa história desde a colonização, reconhecendo que houve alguns avanços, mas considera-os insuficientes. Constata que a política educacional brasileira vem sendo marcada por quatro dimensões: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, os quais resultam na degradação da educação pública.

Quando se trata de políticas públicas voltadas para educação indígena e formação de professores indígenas, esse descaso do Estado torna-se ainda maior. No Brasil do século XX, segundo Barroso (2005), a regulação das políticas públicas, sobretudo das políticas educacionais, segue uma visão mercadológica, onde as reformas são baseadas na lógica neoliberalista, ou seja, a educação está a serviço do mercado e a avaliação de sua qualidade define-se pelo critério da gestão empresarial. Desse modo, os povos indígenas fazem parte da “banda” excluída, que o governo teima em ignorar.

Segundo Maher (2006), a educação dos alunos indígenas deve ficar a cargo de professores indígenas, pois eles possuem as “matrizes culturais” necessárias para a construção de práticas educativas diferenciadas. Atualmente, dos quase seis mil professores indígenas atuando nas escolas indígenas no país, 60% estão cursando ou já concluíram cursos de formação em Magistério Indígena, em nível médio (LEITE, 2008). Com a ampliação das escolas indígenas de educação básica, surge a demanda por uma formação em nível superior. Fruto desta luta, começam a surgir os cursos de Licenciatura Indígena, sendo a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), as primeiras universidades brasileiras a criarem estes cursos. (LEITE, 2008).

Seguindo as propostas curriculares dos cursos de Magistério Indígena, estas Licenciaturas se organizam através das etapas intensivas, geralmente ministrada nas universidades, e das etapas intermediárias, com atividades de pesquisa, projetos e produção de material didático, desenvolvidos no espaço das aldeias. Estes cursos de formação têm se configurado como espaços privilegiados de desenvolvimento de uma educação intercultural, objetivando formar professores indígenas capazes de pensar e estarem à frente da educação de seu povo. Tem também trazido novos desafios para se pensar a educação intercultural no âmbito das universidades brasileiras.

Na Bahia, destacamos a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI), da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER), do Instituto Federal da Bahia. Nesses espaços é perceptível o protagonismo dos povos indígenas, que buscam, além da formação profissional, o fortalecimento de sua identidade cultural e a construção da autonomia.

Pereira e Oliveira (2016) alertam para forma como o Brasil tem conduzido suas políticas educacionais ao longo da história, evidenciando os interesses capitalistas sobre a real necessidade de formação dos cidadãos. Isso reflete, sobretudo, nas políticas de formação e valorização docente. Nesse contexto torna-se necessário refletir sobre as lutas dos professores indígenas, que em muitos momentos ultrapassaram as lutas pela formação, carreira e condições de trabalho, destacando também a necessidade de valorização de sua identidade cultural e processos próprios de formação.

Analisando as lutas dos indígenas na busca pela efetivação dos seus direitos, percebe-se que a alfabetização foi sua aliada, pois como afirma Ferraro e Schäfer (2009, p. 43) “a alfabetização e a escolarização indígenas podem significar tomada de consciência e auto-afirmação cultural, em vez de perda da identidade”. Conforme Melià (1999, p.11), “os indígenas queriam dominar a escrita para não serem dominados”, só que essa conquista não tem sido uma tarefa fácil. Por trás de cada avanço, de cada lei em prol dos direitos dos povos indígenas por uma educação diversificada e intercultural, existe uma história de luta, nem sempre pacífica, muitas delas podemos acompanhar pelos noticiários de TV.

A Ação Saberes Indígenas na Escola

Criada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a Ação *Saberes Indígenas na Escola* é desenvolvida em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e as instituições de ensino superior (IES) e baseada nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade, assegurados pelo art. 210, § 2º, da Constituição Federal, que aponta: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 2013. Port. 98).

No contexto das políticas de formação continuada, a Ação *Saberes Indígenas na Escola* integra o Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, instituído pela Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Conforme o Art. 2º, da Port. 98, os objetivos da Ação *Saberes Indígenas na Escola* são:

- I - promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III - 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;
- IV - 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. (BRASIL, 2013.)

Como forma de acompanhar e avaliar a implementação da educação escolar e preparar os professores indígenas, numa perspectiva bilíngue/multilíngue, a Ação *Saberes Indígenas na Escola* foi implementada em 2013 pelo MEC e, na Bahia, teve seu primeiro encontro de formação em outubro de 2014, desenvolvida pelo Centro de Formação e Pesquisa dos Povos Indígenas do Semiárido Baiano (OPARÁ), em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Porto Seguro.

A formação continuada é realizada de modo presencial, totalizando uma carga horária de: 200 (duzentas) horas anuais, para os professores que atuam como orientadores de estudo; 180

(cento e oitenta) horas anuais, para os professores das turmas de estudantes indígenas, incluindo atividades extraclasse. Ofertada pelas IES é direcionada a professores orientadores de estudo, que por sua vez, são os responsáveis pela formação dos professores cursistas vinculados às escolas indígenas. Compreende também a produção de materiais didático-pedagógicos para uso nas escolas indígenas.

De acordo com o Censo Escolar realizado em 2013, existem 5.214 professores indígenas atuando nos anos iniciais do ensino fundamental regular e nos anos iniciais da educação de jovens e adultos. Esses são, portanto, os professores que participam da ação Saberes Indígenas na Escola em todo o país.

O governo busca incentivar a participação dos professores através do sistema de bolsas com valores diferenciados, conforme está previsto no artigo 6º da Portaria 98, de 06 de dezembro de 2013, “O MEC, por intermédio do FNDE, concederá, nos termos da Lei nº 12.801, de 24 de abril 2013, bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada dos professores indígenas que atuam nos anos iniciais da educação básica em escolas indígenas” (BRASIL, 2013).

Na Bahia, a formação acontece na região de Paulo Afonso, coordenada pela UNEB, e na região de Porto Seguro, coordenada pelo IFBA- Porto Seguro, atendendo a professores indígenas das diferentes etnias. Este estudo refere-se apenas a formação que está acontecendo na região de Porto Seguro, a qual está sendo ofertada a 120 professores indígenas, das etnias: Pataxó, Pataxó Hã Hã Hã e Tupinambá.

Percurso metodológico

Por ser uma investigação que visa à análise compreensiva de informações, que não são de natureza objetiva, visto que sofrem influências de diversos fatores, esta pesquisa terá uma abordagem qualitativa, pois, segundo Ludke e André (1986), existe uma relação entre o sujeito e o mundo que o cerca, ou seja, uma ligação entre objetividade e subjetividade, essa relação não é estática, pelo contrário, é dinâmica, por isso não tem como ser mensurada, expressa por números.

Portanto, esta é uma pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, que conta com instrumentos metodológicos como: a pesquisa bibliográfica, a análise documental e entrevistas semiestruturadas. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa tem como ponto de

partida a valorização do processo vivido, a troca sujeito-objeto, dessa forma, ela não se atém aos resultados, mas aos comportamentos dos sujeitos envolvido.

Corroborando com os autores, Nunes (2011, p. 47) diz que o mais importante é compreender “como as pessoas negociam e constroem o sentido sobre as coisas, fatos, palavras, termos e acontecimentos, tendo como referência o contexto social em que se verificam esses aspectos”. Dessa forma, essa passa a ser também para nós uma característica do nosso estudo, pois não nos interessa apenas conhecer a implementação da Ação *Saberes Indígenas na Escola* no sul e extremo sul baiano, mas os sentidos e significados que estão sendo atribuídos à formação por parte dos professores indígenas.

Freitas (2002) analisa as perspectivas abertas pela abordagem sócio-histórica para a investigação qualitativa no âmbito das ciências humanas. Estudiosa de Vygotsky e Bakhtin, a autora afirma que há entre eles muitos pontos em comum, sendo o pensamento de Marx e o método dialético o principal deles, os quais se tornam as bases de suas teorias. Acreditando que essa seja a melhor abordagem a seguir, buscaremos nos apoiar em suas ideias, visando situar o fenômeno estudado e os sujeitos envolvidos em um contexto social, histórico e cultural.

Vygotsky (2007) compreende que ao analisar um fenômeno, não se deve atentar apenas para sua aparência externa, para evitar que os dados da pesquisa sejam superficiais. A partir disso, citamos que por meio deste estudo, não objetivamos tabular dados, mas sim conhecer e compreender um fenômeno em sua história, com foco em explicá-lo e não apenas descrevê-lo, pois a abordagem vygotskyana nos permite compreender que tudo e todos possuem uma história, e que é por meio dela que podemos conhecer a evolução e a realidade das coisas, sendo de extrema importância analisar processos e não objetos.

Bakhtin critica a visão fragmentada dos estudos da linguística e em oposição propõe uma visão integradora, também critica a psicologia por separar mente e corpo, objetividade e subjetividade. Não concordando com as dicotomias presentes nas concepções de psicologia e de linguagem de seu tempo, ambos, Bakhtin e Vygotsky, constroem suas teorias fazendo “um entrelaçamento de sujeito e objeto, propondo uma síntese dialética imersa na cultura e na história” (FREITAS 2003, p. 4).

Para Vygotsky desenvolver uma pesquisa numa perspectiva sócio-histórica significa estudar o fenômeno em seu processo de mudança e essa é uma premissa do método dialético. Portanto, “o método na abordagem sócio-histórica possibilita contemplar o presente, o passado e o futuro, enquanto movimento do que é, do que foi e do que poderá vir a ser” (MOLON 2008, p. 60).

Resultados preliminares

A Ação *Saberes Indígenas na Escola* encontra-se no quarto ano de formação na região sul e extremo sul baiano. A ação que seria inicialmente de dois anos foi ampliada, visto que no término dos dois anos, alguns objetivos ainda não tinham sido alcançados, dentre eles a publicação do material didático para ser trabalhado nas escolas indígenas. Nesse contexto, os professores indígenas organizados, conseguiram que o governo enviasse recursos para mais dois anos de formação. Isso vem acontecendo em todo o país, mesmo nos territórios em que já houve produção de material didático, a Ação *Saberes Indígenas na Escola* continua acontecendo, ampliando seus objetivos, traçando novos caminhos e capacitando os professores novos que estão entrando nas redes de ensino.

Como foi dito inicialmente, esta pesquisa se encontra em processo e ainda não foram aplicados os instrumentos metodológicos para coleta dos dados. Portanto, apresentaremos alguns dados coletados de dois relatórios anuais (2014 - 2015) e em publicações encontradas sobre o programa em uma página da internet, com data de 2016 e 2017.

Com base nesses escritos, observou-se que a Ação *Saberes Indígenas na Escola*, na região sul e extremo sul baiano, tem alcançado muitos dos seus objetivos. Além da ressignificação dos conceitos de letramento e numeramento entre os professores indígenas, tem contribuído para: reformulação de propostas curriculares para as escolas indígenas e desenvolvimento de programas específicos, com conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; reestruturação dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) de algumas escolas; elaboração sistemática de material didático específico e diferenciado, valorizando as identidades étnicas e considerando os projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

A metodologia de trabalho está sendo construída aos poucos e de forma coletiva pelos professores pesquisadores e orientadores de estudo, juntamente com os coordenadores de área (representantes das Secretarias de Educação), demonstrando a importância da gestão participativa. Esses dados confirmam o que diz Grupione (2006) quando ressalta as singularidades dos programas de formação de professores indígenas, em que os mesmos, não aceitando os direcionamentos construídos pelo homem branco, toma para si a coordenação da própria formação, com base no que acreditam ser o melhor para suas realidades diversas.

Nesse sentido, a prioridade em todos os encontros é a valorização dos saberes de cada comunidade, a partir dos sentidos atribuídos ao letramento e numeramento por cada povo, bem como a produção de material didático diversificado para enriquecer o ensino da língua materna, em primeiro lugar, e o Português posteriormente.

Dentre os trabalhos realizados nos encontros de formação que aconteceram nesse período, destacam-se palestras e mesas redondas sobre conceitos de letramento/alfabetização, interdisciplinaridade, práticas pedagógicas no processo de “alfabetização indígena”; oficinas de Patxôhã (a língua pataxó); construção de proposta curricular para as escolas indígenas nas séries iniciais do ensino fundamental e leitura e análise das Diretrizes para as Escolas Indígenas. Também foi registrada, em todos os encontros, a participação intensa e animada dos cursistas, professores orientadores e coordenadores de ação.

Quanto aos obstáculos enfrentados, os professores reclamam que o tempo estipulado para a produção do material didático foi insuficiente e os recursos para a publicação desse material também. Por esse motivo, o material ainda se encontra em processo de sistematização e correção, aguardando o financiamento necessário para a publicação. Esse dado nos remete a Saviani (2014), quando afirma que um dos grandes problemas na efetivação das políticas educacionais chama-se financiamento. Nenhuma política social alcança êxito se não houver recursos para que ela seja executada com qualidade.

Outro dado importante, que merece atenção, é a queixa dos professores indígenas sobre outros materiais didáticos que foram produzidos por eles (noutros tempos) e que foram reproduzidos em quantidade pequena, atendendo apenas a algumas escolas. E como eram materiais direcionados aos alunos (para serem consumidos por eles), o tempo de duração desse

material era um ano letivo. No máximo ele seria reaproveitado por outros alunos no ano seguinte. Passava-se então o ano letivo e novamente os alunos voltavam a estudar com os livros “dos brancos”.

Nesse sentido, um diferencial da Ação *Saberes Indígenas na Escola* na região do sul baiano é o material didático que está sendo construído. Trata-se de um recurso metodológico direcionado ao professor, uma espécie de manual, contendo várias sequências didáticas de letramento e numeramento, acompanhadas de sugestões de atividades e relatos de experiências dos professores que elaboraram e aplicaram em suas salas de aula, além de uma caixa de jogos, denominada “Caixa de Arissana” em homenagem a Arissana Pataxó, professora indígena, uma das coordenadoras do programa e idealizadora da proposta.

Conclusão

Apesar dos avanços, ainda existe um caminho longo a ser trilhado para a efetivação de políticas que, de fato, atendam às especificações da educação indígena. A Ação *Saberes Indígenas na Escola* representa um avanço sim, e tem alcançado muitos objetivos, porém é uma ação pontual, o ideal seria uma formação constante, que contemplasse os novos professores contratados ano após ano.

Muitos são os desafios enfrentados nesse caminho, dentre eles, a falta de recursos (financiamento), a descontinuidade das políticas e a cobrança pelo produto e não com a qualidade da formação. Nos referimos aqui, à cobrança do MEC, apressando a publicação do material didático, demonstrando preocupação apenas com os resultados em detrimento da qualidade da educação oferecida. Confirmando Barroso (2005) ao retratar o Estado como máximo no ato de avaliar e mínimo no momento de executar as políticas sociais, sobretudo as educacionais.

Concluimos que a Ação *Saberes Indígenas na Escola* tem contribuído positivamente para as práticas pedagógicas dos professores indígenas no sul baiano, não apenas nas práticas de letramento e numeramento, mas em todas as áreas do conhecimento, visto que os encontros de formação estão tratando de temas que envolvem a escola como um todo. Entretanto, percebe-se que os professores indígenas ainda precisam lutar muito pela continuidade dessas ações, para que o direito a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural seja, de fato, garantido.

Todavia, as conquistas alcançadas já representam sinais de organização política, de autonomia e resistência às diversas formas de exclusão social e essas são características marcantes desses povos. Se assim não fosse, ainda estariam subjogados, vendo sua identidade cultural ser destruída por uma sociedade branca, preconceituosa e dominadora.

Referências

BARROSO, João. **O Estado a Educação e a Regulação das Políticas Públicas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, pp.725-751, Especial-Out.2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1998.

_____. Congresso Nacional. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. <acesso em: 05/07/2016>.

_____. Congresso Nacional. **Portaria 98 de 06 de dezembro de 2013**. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25162523_PORTARIA_N_98_DE_6_DE_DEZEMBRO_DE_2013.aspx < acesso: 20/10/2016>.

CAVALCANTI, Marilda; MAHER, Terezinha. **O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

FERRARO, Alceu; SHÄFER, Abraão. **Alfabetização e escolarização indígena no Brasil segundo o senso demográfico de 2000**. Disponível em: www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/3966/3233 <acesso em 03.07.2016>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002 <acesso em: 08/07/2016>.

GODOY, Marília Ghizzy. **Diálogos Interculturais: A educação escolar indígena e as tradições Guarani MBYA.** Disponível em: www.cult.ufba.br/enecult2007/MariliaGGhizziGodoy.pdf. < acesso em: 05/07/2016>.

GRUPIONE, Luís Donizete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: Conquistas e desafios. **Em Aberto: Educação Escolar Indígena.** Brasília, ano 14, n. 63 jul./set. 1994.

LEITE, Lúcia Alvarez. Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de um currículo intercultural no Brasil. **Cuadernos Interculturales**, v. 6, n. 10, pp. 17-32, jan./jul., 2008.

MAHER, Terezinha M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONE, Luís Donizete Benzi (org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola.** Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cedes/v19n49/a02v1949>. <acesso em 04.07.2016>

PEREIRA, Sueli Menezes e OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. Valorização do Magistério da Educação Básica: entre o legal e o real. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, pp. 33-48, jan./jun. 2016. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> < acesso em: 20/07/2017>.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo, Xamã, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** Campinas: Autores associados, 2014 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SOUZA, Ilma Regina Saramago Castro de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Políticas de Educação no Contexto Indígena: discursos e práticas.** Revista Educação e Políticas em Debate, v. 2, n.1, jan./ jul. 2013 Disponível em www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/download/24067/13267 <acesso em: 02/07/2016.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

