

Eixo 6 - Povos indígenas e quilombolas: territorialidade e educação

A práxis pedagógica dos professores Tupinambás de Olivença, Ilhéus-BA

Marcinéia Vieira de Almeida Santos

Emília Peixoto Vieira

Flávia Cristina de Mello

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SANTOS, M.V.A., VIEIRA, E.P., and MELLO, F.C. A práxis pedagógica dos professores Tupinambás de Olivença, Ilhéus-BA. In: SANTOS, A. R., OLIVEIRA, J. M. S., and COELHO, L. A., orgs. *Educação e sua diversidade* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 206-221. Movimentos sociais e educação series, vol. 3. ISBN: 978-85-7455-489-1. Available from: doi: [10.7476/9788574554891.0013](https://doi.org/10.7476/9788574554891.0013). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/8t823/epub/santos-9788574554891.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

EIXO 6



Povos indígenas e quilombolas: territorialidade e educação

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES TUPINAMBÁS DE OLIVENÇA, ILHÉUS-BA



Marcinéia Vieira de Almeida Santos¹

Emília Peixoto Vieira²

Flávia Cristina de Mello³

1 Introdução

Esta pesquisa ao tratar da educação escolar indígena inscreve-se como uma investigação decorrente das significações que teve “a escola para os índios” na história do Brasil, correspondendo a funções e objetivos dos diferentes momentos políticos. Com a resistência e luta organizada dos povos indígenas no Brasil, a educação escolar indígena, que desde seu início serviu para impor as regras e normas da sociedade ocidental, passou a ser um elemento de revalorização e revitalização das culturas indígenas.

A partir das inúmeras experiências, diferenciadas em cada cultura na qual se inserem, as escolas indígenas mudaram de papel social: Não são mais um instrumento de opressão aos povos indígenas, e as comunidades conquistaram uma nova Escola, construída de forma a contribuir para as demandas nas aldeias. Com a consolidação desta nova escola, amparada pela Constituição de 1988, faz-se surgir um novo cenário com sujeitos, espaços e objetivos diferentes da educação escolar oferecida há séculos aos povos indígenas.

Nessa perspectiva, mudam-se as concepções de sujeito, mundo, educação e, também, as práticas pedagógicas no interior dessas instituições escolares, atendendo aos princípios firmados pelo Movimento Indígena.

¹ Discente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores da Educação Básica – UESC, Ilhéus/Bahia/Brasil. *E-mail*: <marcineiaalmeida@hotmail.com>.

² Docente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores da Educação Básica; Departamento de Ciências da Educação – UESC, Ilhéus/Bahia/Brasil. *E-mail*: <emilcarl28@hotmail.com>.

³ Docente do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas – UESC, Ilhéus/Bahia/Brasil. *E-mail*: <flaviademello@yahoo.com.br>.

Segundo Luciano (2013), a temática educação escolar indígena ainda é carente de estudos e pesquisas acadêmicas. Por ser um campo de análise recente, as experiências de educação escolar indígena soam de fundamental importância para a consolidação de ações e políticas adequadas à nova conjuntura política e educacional que representa.

Do aspecto legal, a mudança inicia-se com a instauração de um novo paradigma para a educação escolar indígena, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1999) que fixam diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas focadas nos pressupostos pedagógicos da Interculturalidade, Especificidade cultural, Diferenciada por etnia e Bilíngue em Língua Portuguesa e Língua Indígena. Este arcabouço legal, somado ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), elaborado em 1998, consolidam os principais parâmetros para orientar as ações pedagógicas nestas novas escolas das aldeias.

O amparo legal suscitou discussões e novas formas de resistência do Movimento Indígena. Essas discussões ganharam autores que defendem as questões relacionadas com essa nova escola indígena, incluindo nesses debates as questões históricas, políticas e estratégicas para a efetivação da legislação. Entre esses autores citam-se: Luiz Donizete Benzi Grupioni (1995), (2006) e (2008); Gérsem dos Santos Luciano (2006) e (2013); Bartolomeu Meliá (1997), entre outros. Entre as principais discussões sobre o novo modelo de escola estão as concepções de ensino e de aprendizagem, professores e formação destes, a matriz curricular das escolas, adequadas às suas realidades culturais e a elaboração e utilização de material didático específico.

Os conceitos relacionados com o novo paradigma de escola necessitam de uma prática pedagógica que dê possibilidade de repensar a atuação dos educadores e as dificuldades/facilidades para a implementação dos princípios que embasam a educação escolar indígena.

As práticas pedagógicas das escolas indígenas no Brasil apresentam ora a possibilidade de inserção no mundo do branco, ora o resgate e permanência cultural. Esses dois papéis da escola indígena, aparentemente contraditórios, complementam-se na medida em que há a compreensão por parte de professores e lideranças, como destaca Cohn (2001), em pesquisa realizada com o Povo Gavião do estado do Maranhão, com a fala de um professor indígena “não há como deixar de ser índio aprendendo matemática e português” (COHN, 2001, p. 118).

No entanto, é preciso relacionar as práticas ao contexto social em que estas se encontram, fazendo o estudante perceber-se como sujeito capaz de transformar-se e transformar o contexto de opressão que vive, ajudando-o a enxergá-lo desta forma. Para sustentar essa premissa, estamos fundamentados em Paulo Freire, principalmente na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, por fazer parte da comunidade indígena e corresponder a uma grande mudança conquistada e demandada por décadas pelo movimento indígena, esta nova escola só pode existir, se fundamentada nos princípios de interculturalidade, da especificidade, da diferenciação e do bilinguismo/multilinguismo, e é esta dimensão investigada, que será abordada neste texto.

Em avanço a estas reflexões, este estudo soma ao princípio da interculturalidade o conceito de intercientificidade como um complemento conceitual para corresponder às angústias da pesquisa, já que diferentemente da interculturalidade, que é a troca de ideias entre grupos e indivíduos com origens étnicas, culturais, linguísticas, religiosas diferentes, a intercientificidade corresponde ao diálogo entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema de ciência moderna, baseados nos estudos de Paul E. Little (2010), tão urgente para a prática pedagógica da escola indígena.

Desse modo, a investigação possui como objeto de estudo a prática pedagógica dos professores Tupinambás de Olivença/BA, e tem como questão problema: Em que medida os princípios da Escola Indígena apresentados pelo RCNEI são implementados, e se são condizentes com a prática pedagógica dos professores Tupinambás?

Tal questão apresenta como objetivo principal dialogar com os educadores Tupinambás sobre o processo de implementação e atendimento das demandas da prática pedagógica, conforme princípios que compõem o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Especificamente objetiva-se: *(i)* identificar e discutir com os educadores os saberes culturais presentes no contexto Tupinambá de Olivença/BA; *(ii)* produzir subsídios para discussão, reflexão e revisão das práticas pedagógicas realizadas no Colégio Tupinambá de Olivença-BA.

A possibilidade de identificar e apresentar aos docentes as práticas pedagógicas e a relação destas com os princípios da escola indígena, com a finalidade de contribuir para a qualidade da educação escolar Tupinambá, tornou-se o principal motivo da pesquisa.

2 A institucionalização da Educação Escolar Indígena e seus desafios

A escola indígena como um lugar institucionalizado, em que acontece a relação de saberes entre conhecimentos de diferentes culturas e a possibilidade de divulgação para a sociedade nacional dos valores e saberes próprios dos povos indígenas (BRASIL, 1998) possui na prática docente a necessidade em conduzir e relacionar esses conhecimentos para que realmente aconteça a aprendizagem.

Essas questões são consensuais no Movimento Indígena para que a educação seja conduzida por índios da comunidade. A esses profissionais são postos desafios para que aconteça uma educação na busca de excelência dentro do espaço institucionalizado, compreendendo que a experiência enquanto sujeitos político-culturais influenciará nos saberes dialogados, transformando tal experiência como fator principal de uma educação diferenciada.

O Movimento Indígena surgiu das organizações e associações dos povos indígenas, em âmbito nacional, na década de 1970, articulado em busca de soluções coletivas. Dentre os debates do movimento, a busca comum de processos educacionais específicos, a defesa dos territórios e respeito à diversidade linguística e cultural. Surge, então, um novo cenário e o que era historicamente imposto, nesse período, abre possibilidades para reivindicação das comunidades, como a reconstrução de novos caminhos pautados por paradigmas de respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas. A escola indígena é constituída nesse contexto político, como um instrumento a favor da autonomia indígena e não mais uma instituição colonizadora a serviço do Estado.

Nas discussões da nova Constituição Federal de 1988, surgiram as inquietações das classes desfavorecidas, reivindicando deveres do Estado, dentre eles, os movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Entre tais movimentos estava presente também o movimento indígena.

Ao admitir a educação como um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e instituições próprias em cada cultura, a Constituição reconhece aos índios no Art. 231 sua organização social, costumes, línguas, tradições e no Art. 210, parágrafo segundo “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas também se apresenta legalmente em outros documentos como a

Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU); Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), bem como por outros documentos nacionais e internacionais.

Para os povos indígenas, a escola que sempre foi o principal instrumento de destruição cultural, na Carta Magna, passa a ser o principal instrumento de reconstrução. O caminho da educação escolar indígena é, para tais povos, a esperança de conquista definitiva dos direitos da terra. (LUCIANO, 2006). Como adverte Meliá (1997, p. 21), “os povos indígenas mantiveram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica”.

Com a institucionalização da escola indígena, ganha-se também o modo de gestão e começa a necessidade em legitimar a escola com características próprias (BRASIL, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) institui a oferta de uma educação bilíngue e intercultural como dever do Estado. No Art. 78, assegura também a reafirmação de suas identidades étnicas e o acesso ao conhecimento das demais sociedades indígenas e não indígenas. Já no Art. 79, o apoio da União para o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa e objetivos que dispõe: o fortalecimento das práticas socioculturais, formação de pessoal para a educação nas comunidades indígenas, currículos e programas próprios, bem como elaboração e publicação de material didático específico (BRASIL, 1996). Com a demanda escolar vivenciada nas aldeias, foi publicado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que afirma:

Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas (BRASIL, 1998).

Entre os marcos legais que sustentam o RCNEI, destacam-se os princípios da escola indígena, construídos por professores indígenas em Manaus, em 1994, denominado de Declaração de Princípios. Tais princípios apresentam as características da escola indígena, currículo, formação de professores e as atribuições dos entes federados nesses espaços (Idem, p. 27).

Através do RCNEI, a Educação Escolar Indígena ganha outras discussões e novos documentos são criados, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica que possui como objetivo orientar as escolas indígenas no país (BRASIL, 2012).

Essas políticas propostas encontram desafios no interior das escolas indígenas, e principalmente na ação docente. Segundo Gomes e Silva (2002), são os profissionais da educação, que participam e desenvolvem as propostas político-pedagógicas, que devem inserir na prática educativa escolar o tratamento democrático às diferenças.

Por essa razão, o Movimento Indígena salienta que a educação seja realizada por índios da comunidade os quais participam de formações, com organização de currículo próprio para atender a demanda dos professores em exercício (GRUPIONI, 2006). Pois a relação entre a formação de professores, os saberes, os valores, a cultura e as histórias de vida é um processo complexo que ultrapassa a questão curricular.

Dessa forma, a escola, para os povos indígenas, é vista como um espaço onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos poderão se articular de forma equilibrada para a construção de novas relações igualitárias.

As escolas indígenas se propõem como espaços interculturais, onde a partir do debate se constroem novos conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico para valorização de cada povo indígena, como também garantir a participação cidadã a partir do acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional. No cerne dessa questão está o papel dos professores indígenas (SILVA, 2002).

Dessa forma, as reflexões desse período justificam estudos que contribuam de forma crítica acerca da prática pedagógica dos docentes desde a educação comunitária, vivenciada na aldeia de forma participativa nas demandas políticas da comunidade, à educação institucionalizada, capaz de promover a interculturalidade e a emancipação política a partir dos próprios conhecimentos.

3 Percurso metodológico da investigação

O estudo é realizado com dez professores Tupinambás que atuam na Creche e Núcleo Oka Katuana que pertencem ao Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, Ilhéus-BA. O colégio está localizado na comunidade de Sapucaeira, a aproximadamente 16 quilômetros de Olivença, município de Ilhéus-Bahia. A instituição, denominada de escola sede, foi inaugurada em junho de 2006, através de várias mobilizações dos Tupinambás e oferece as modalidades de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Por não contemplar a demanda do número de discentes da região, a educação escolar também é oferecida nas comunidades chamadas de escolas núcleos. Entre esses núcleos está a Creche e Núcleo Oka Katuana, localizada na comunidade de Olivença, espaço da pesquisa.

O espaço foi escolhido em razão de oferecer a educação infantil e o ensino fundamental (diversidade de clientela e de ciclos de aprendizagem para enriquecimento das discussões); dispor de estrutura e flexibilidade nos espaços e tempos para realização dos encontros; contemplar uma equipe de professores heterogênea (participantes de cursos específicos para atuar em escolas indígenas, concursados, contratados, com formação superior regular e ensino médio), bem como, da proximidade da pesquisadora com a comunidade indígena.

Diante da especificidade do nosso objeto de estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa-ação, numa vertente existencial defendida por Barbier (2007) e Paulo Freire (2005). O percurso metodológico da investigação seguirá fases, segundo a concepção de Barbier: Contrato, delimitação do problema de pesquisa e registro, em forma de espiral, ressignificando a *práxis* como uma necessidade do grupo durante todas as fases da pesquisa. As fases estão sendo organizadas e planejadas em forma de encontros com os professores para um diálogo de coleta de informações que serão analisadas segundo as categorias freirianas: situações limites, superação e ser mais. Esse tipo de pesquisa exige negociações e decisões coletivas, em que a reflexão e ação devem estar sempre presentes.

Estamos seguindo a vertente da pesquisa-ação proposta por Barbier (2007) numa concepção existencialista, acrescentando os fundamentos teóricos e metodológicos propostos por Paulo Freire na obra “Pedagogia do Oprimido” (2005). Tanto as concepções freirianas como as concepções da pesquisa-ação existencialista proposta por Barbier defendem a humanização

do homem através da liberdade conquistada, a utilização do diálogo e a ação-reflexão-ação na busca das transformações sociais.

Nesse sentido, trata-se de pesquisa qualitativa, utilizando-se de recursos dialógicos e, como complemento, os documentos oficiais, especificamente o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RC-NEI), bem como produções científicas da área e os materiais produzidos pelos sujeitos durante o processo.

Por se tratar de pesquisa-ação, a coleta de informações ocorre através do diálogo em forma de encontro com auxílio de alguns instrumentos que contribuem para a busca da resposta da questão de pesquisa. Até o momento, já foram realizados cinco encontros com as professoras de forma coletiva e encontros com grupos pequenos em situações estratégicas, como, por exemplo, nos cursos de formação e também no momento do planejamento coletivo. A realização dos encontros acontece em dois momentos distintos: a discussão do tema do encontro e o planejamento das aulas que ocorrem no cotidiano da escola, como instrumento para coleta de informações, produção de novas discussões e base para escrita do relatório coletivo. Somando-se ao plano de aula, temos ainda como instrumentos os relatórios das aulas, gravações em áudio e vídeo, relatos orais e escritos, produções individuais e em grupos.

Quanto ao plano de aula, este foi apresentado com um quadro semiestruturado com os elementos característicos do plano de aula (cabeçalho identificador, duração das atividades, conteúdos, objetivos, eixos/áreas de conhecimento, procedimentos metodológicos, recursos e avaliação). No entanto, após as discussões descobriu-se que a estrutura do plano de aula não atendia a especificidade do Núcleo Oka Katuana. Em coletivo, os elementos do plano foram alterados para: objetivos, conteúdos, estratégias, recursos utilizados, parceiros e avaliação. O elemento “parceiros” foi incluído como elemento específico, para corresponder as atividades que dependem de outra pessoa e não apenas a professora. Às vezes, uma anciã é solicitada no núcleo para auxiliar ou, até mesmo, o porteiro se disponibiliza para acompanhar as atividades extraclasse ou em outras atividades que dependem da colaboração de um adulto, além do professor.

Juntamente ao plano de aula, os professores levam uma proposta para escrita do relatório, sobre a aplicação do plano de aula construído no encontro. No encontro seguinte, são discutidos os relatórios das aulas aplicadas, as intervenções do grupo, e assim, arquivadas no portfólio para escrita do relatório coletivo.

O planejamento das ações é realizado em três fases que dialogam em forma de espiral, segundo Barbier (2007), definidas como contrato, delimitação do problema a ser abordado e registro. Eis as características de cada fase:

1) Contrato – Refere-se ao estabelecimento do compromisso da instituição e das negociações entre os sujeitos que estão na condição de pesquisadores e pesquisados, considerando os objetivos da pesquisa, que devem ser apresentados na ocasião. Nesta fase também se define o local e o calendário de encontros; 2) Delimitação do problema a ser abordado – Esta fase se caracteriza pela apresentação do pré-projeto que foi elaborado, considerando apenas as primeiras impressões do problema. Nela, é introduzida a discussão da abordagem teórica, que deve ser traduzida numa linguagem simples, acessível a todos. Esta fase é longa por se concentrar na reflexão sobre o objeto da pesquisa; e 3) O registro – É uma constante do processo, portanto, não é a última fase. Mas sua importância merece destaque. Cada registro, devidamente datado e catalogado, representa uma fase do diálogo e a soma deles representa a conclusão da pesquisa. As interpretações parciais e a final estão nele contidas. A forma de divulgação destes dados deve ser discutida logo no início, no momento do Contrato (BARBIER, 2007).

A fase do Contrato aconteceu a partir de dois encontros: a visita ao espaço da pesquisa e apresentação do projeto à comunidade. Nos demais encontros, discutimos “os desafios”, nessa pesquisa chamados de situações limites, encontrados no diagnóstico da atuação pedagógica e a partir de então o planejamento dos encontros foi realizado. Esse planejamento sofre alterações a cada encontro, já que surgem novas demandas no diálogo, tendo em vista a questão de pesquisa.

4 Primeiras impressões do desenvolvimento da pesquisa

Com o objetivo de alcançar respostas a questão da pesquisa, o diagnóstico sobre a atuação pedagógica foi imprescindível para organizar um possível planejamento dos encontros. Para tanto, foi realizado um questionário com questões abertas e uma conversa para que as professoras explicassem os principais desafios vivenciados na atuação pedagógica na escola Tupinambá. A partir deste, foi possível planejar as pautas iniciais dos primeiros encontros, sempre focando na busca de resposta sobre a

implementação dos princípios apresentados pelo RCNEI na prática pedagógica Tupinambá e se esses atendem a especificidade de tal escola.

A priori, o desafio apresentado pelos professores foi a falta de acompanhamento pedagógico para atender à especificidade da escola indígena e como consequência a insuficiência de planejamento coletivo para discussão e reflexão das questões pedagógicas. O planejamento coletivo acontece apenas uma vez por mês e atende todos os professores dos 18 núcleos que pertencem ao Colégio Tupinambá de Olivença, no mesmo dia. Os professores se dividem por turmas para planejar, porém a discussão e reflexão pedagógica não são realizadas em razão do tempo insuficiente. O planejamento é realizado pelos vice-diretores que se desdobram para atender a todos os professores, cada um com suas inquietações.

O segundo desafio mais enfatizado foi a falta de material didático específico para escolas indígenas ou o desconhecimento dos que já foram publicados. Citaram ainda a falta de formação específica para todos os professores indígenas e atuação diferenciada na prática pedagógica dos professores que já receberam a formação e capacitação; o entendimento de questões teóricas relacionadas com a atuação pedagógica, pois alguns dos professores que atuam não são formados em licenciaturas; a falta de sistematização de conteúdos para atender a educação diferenciada e intercultural.

Tendo em vista os principais desafios da prática pedagógica Tupinambá acima mencionados, os encontros foram planejados a partir de tais desafios representados como situações limites, como uma das categorias freirianas, representadas nesta pesquisa.

Como apresentação quase que de forma unânime pelas professoras pesquisadas quando solicitadas a expor os desafios da prática pedagógica, o acompanhamento pedagógico e a insuficiência do planejamento coletivo tornaram-se inicialmente o debate mais urgente para exposição das primeiras impressões.

O Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, Artigo 8º, destaca:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica e do plano de desenvolvimento do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho e de aula, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de aprendizagem e de recuperação para os alunos de menor rendimento.

Outro inciso do respectivo artigo que merece destaque para corroborar nas discussões é o Inciso XI que trata: “analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico”. Para o acompanhamento dessas atividades citadas no referido Artigo, há a necessidade de um coordenador pedagógico, cuja função é dar subsídio ao trabalho dos professores em favor da aprendizagem das crianças. Dessa maneira, seu papel está ligado às necessidades formativas dos professores. Logo, o coordenador pedagógico tem um papel importante na escola, pois ele é um formador e um articulador. Como formador precisa ter em mente que seu trabalho visa auxiliar o corpo docente a se aprimorar, ajudar o professor a lidar com seu próprio conhecimento, por isso deve entender de didática e metodologias. Como articulador, deve ainda articular as pessoas, os processos de aprendizagem e o projeto pedagógico da escola.

No entanto, apesar da Lei ter sido aprovada desde 2002, na prática, o estado da Bahia não realiza concurso para o cargo de coordenador pedagógico há mais de dez anos. Nas escolas convencionais “não indígenas”, essa função fica distribuída nas mãos dos articuladores de área que, muitas vezes, não correspondem a função pedagógica de planejamento coletivo, entre outras funções que seriam de responsabilidade do coordenador pedagógico.

Na escola indígena Tupinambá não existe o articulador de área para o ensino fundamental II e ensino médio. A função de planejamento é realizada pelos vice-diretores, que não correspondem com êxito a função, devido ao grande número de salas nucleadas e de atendimento a todas as etapas da educação básica oferecidas pelo colégio. Essa situação torna-se ainda mais grave para a educação infantil e o ensino fundamental I, período que corresponde ao alicerce da educação básica.

Como o planejamento pedagógico é insuficiente, o processo de alfabetização também fica fragilizado devido à falta de reflexão e avaliação sobre a atuação do professor em sala de aula, e principalmente da aprendizagem.

A falta desse “repensar” a prática na Escola Indígena Tupinambá contribui também para outros desafios da atuação pedagógica, enumerados de acordo com a realização do diagnóstico junto às professoras no

primeiro encontro, a saber: falta de planejamento coletivo das aulas; material didático que não corresponde com a realidade; distorção idade-série; pouca interação família-escola-comunidade; ausência de cursos de formação para educação infantil, visto que há formações para o ensino fundamental e não há para educação infantil; falta de união dos professores que influencia nas práticas pedagógicas da escola; *déficits* de aprendizagem e poucas capacitações específicas.

No decorrer dos relatos orais e escritos dos encontros, é possível perceber que algumas atividades desenvolvidas pelas professoras Tupinambás contemplam, em parte, a efetivação dos princípios apresentados pelo RCNEI. O momento do *Poransy* garantido na rotina desde os pequeninos da creche até os alunos do 5º ano do ensino fundamental I é um exemplo de atividade diferenciada que contempla também o bilinguismo e a especificidade da escola indígena.

No entanto, há dois aspectos para serem destacados quanto à implementação dos princípios da Escola Indígena na Escola Tupinambá. Primeiro, a efetivação dos princípios ainda acontece de forma tímida e individualizada, já que os encontros coletivos são insuficientes para discussão da prática e planejamento das ações. O segundo diz respeito à insuficiência desses princípios para atender as demandas da Escola Tupinambá atual, já que o povo Tupinambá não contribuiu na redação desses princípios propostos pelo RCNEI por uma discrepância cronológica entre a publicação do referencial em 1998 e o reconhecimento étnico Tupinambá em 2002.

Quanto ao segundo aspecto, nota-se o “acolhimento” como um princípio novo e específico da Escola Tupinambá, sendo implementado no cotidiano. A característica de ser comunitária da escola indígena que dialoga com os princípios da especificidade e do diferenciado, conforme o que está apresentado pelo RCNEI, não dá conta de corresponder às novas necessidades da escola indígena Tupinambá contemporânea. Em primeiro lugar, porque a Aldeia Tupinambá está localizada numa região próxima à cidade. Segundo, porque os indígenas não possuem mais as mesmas ocupações que garantiam suas respectivas sobrevivências décadas atrás.

De acordo às novas atribuições, principalmente no modo de vida, a vivência dos Tupinambás modificou-se, sendo necessários novos arranjos no seio da família e da comunidade. Sendo assim, o “acolhimento” às crianças na escola Tupinambá é imprescindível. Tal acolhimento como princípio novo é notado na fala, no cuidado e na educação das crianças no dia a dia do espaço Tupinambá pesquisado, e não apenas na escolarização.

A implementação desse novo princípio, notado como resposta a demanda atual do referido povo, acontece como um fundamento acordado pelos professores que trabalham na Creche e Núcleo Oka katuana e que se pode afirmar como requisito indispensável para trabalhar no local, haja vista, por não compreenderem a escola apenas como espaço de escolarização, mas também local de se sentir bem. Esta é a razão do significado em Tupy do nome Katuana: *“Casa de paz e bem-estar”*.

Em linhas gerais, além da necessidade de implantar e implementar outro princípio, conforme descrito acima, os resultados parciais adquiridos através deste trabalho demonstram que os princípios para educação escolar indígena, apresentados pelo RCNEI e outros referenciais apresentados no decorrer deste texto determinados como política educacional para as escolas indígenas, são implementados de forma isolada pelos professores e não atendem as demandas específicas do povo Tupinambá de Olivença.

Os princípios constantes nos documentos, referências como resultados da conquista indígena durante séculos de resistência esbarram na prática pedagógica indígena com situações surreais que impossibilitam a efetivação dos princípios propostos nos referenciais nacionais e, em especial, no RCNEI.

Percebemos no decorrer dos encontros que são graves os problemas encontrados para pôr em evidência o que está determinado na CF de 1988, que conseqüentemente fizeram surgir os referenciais para a escola indígena. A falta de coordenador pedagógico para acompanhar o trabalho e o processo de aprendizagem das crianças e dos alunos indígenas e lhes garantir o diferenciado, o específico, a interculturalidade/intercien- tificidade e o bilinguismo é, para os professores Tupinambás, conforme resultados prévios da pesquisa, o principal fator que não permite a efetivação dos princípios na referida escola com excelência e que atenda toda a coletividade de professores. Contudo, é importante enfatizar que essa implementação acontece de forma individualizada, na atuação pedagógica do professor, que mesmo com todos os desafios encontrados, consegue contribuir para um novo significado da Escola Indígena Tupinambá.

Como resultado de uma correlação entre os aspectos legais, formativos e estruturais da profissão docente, a prática pedagógica do professor indígena não pode ser culpabilizada pela insuficiência em atender aos princípios da escola indígena. O professor, neste caso, é apenas mais uma vítima das contradições entre as políticas educacionais e as condições de trabalho oferecidas pelo Estado.

Referências

- BAHIA. **Lei nº 8261 de 29 de março de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Salvador-BA, 2002.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber, 2007.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. **Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999.
- _____. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e tribais, Brasília-DF, 2004.
- _____. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.
- COHN, Clarice. Escolas Indígenas no Maranhão: um estudo sobre as experiências dos professores indígenas. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: abr. 2016.
- DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS**. Aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 7 de setembro de 2007. Disponível em:< www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: _____. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzie; LOPES da SILVA, Aracy. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: _____. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da educação, 2006.

_____. **“Olhar longe porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil”**. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

LITTLE, Paul E. Os conhecimentos tradicionais no marco da interculturalidade: os lugares dos conhecimentos tradicionais no mundo contemporâneo. In: LITTLE, Paul E. (Org.) **Conhecimentos Tradicionais para o século XXI: etnografias da interculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2010.

LUCIANO, Gérsem José dos Santos. **O índio brasileiro: tudo o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: FUNAI, 2006.

_____. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra capa; Laced, 2013.

MELIÁ, Bartolomeu. **Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença**. Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação / Conselho de Educação escolar Indígena de Mato Grosso, 1997. (Anais da Conferência Ameríndia de Educação)

SILVA, Rosa Helena Dias da. Afinal quem educa os educadores indígenas? In: GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.