



ISSN: 2448 - 6574

## Políticas Curriculares para a Educação Escolar Indígena no Estado da Bahia – Brasil

Paulo de Tássio Borges da Silva  
paulodetassiosilva@yahoo.com.br

### Resumo.

O texto tem como objetivo analisar as políticas curriculares para a Educação Escolar Indígena no Estado da Bahia – Brasil, dentro da conjuntura nacional de construção da Educação Escolar Indígena. A análise opera com referenciais pós-estruturais e pós-coloniais, sendo a metodologia guiada por uma análise documental dos textos curriculares e etnografias com povos indígenas deste estado. Neste sentido, vale dizer ainda que o texto tem em si um caráter inconcluso, não sendo possível fazer inferências fixas, as reflexões que aqui se apresentam são contingentes e ambivalentes, como quaisquer políticas, sendo outros olhares sempre possíveis. No entanto, observam-se nas políticas curriculares para a Educação Escolar Indígena no Estado da Bahia, respostas a uma métrica compulsória à Educação Escolar Indígena, colaborando muitas vezes na construção de uma política curricular que tem reverberado mais discursos construtores de uma “diferença entre” e uma “diferença contra” (BURBULES, 2003), do que propriamente uma enunciação da diferença.

**Palavras-chave:** Política; Currículo; Indígenas; Bahia; Brasil.

### Aproximações Iniciais

O Brasil tem uma vasta produção curricular para a educação de indígenas, passando pelas experiências educacionais com os Jesuítas no Brasil Colônia e Império, pelos processos educativos dos Diretórios dos Índios no período Pombalino, até a educação para a civilidade nacional na Primeira República. Contudo, para nossa discussão estarei focando no que chamo de política curricular para a Educação Escolar Indígena na Bahia a partir da década de 1990, por julgar que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 são marcos importantes na análise no que se nomeou como Educação Escolar Indígena. Acerca do conceito política estarei dialogando com as proposições do Rizvi e Lingard (2010), pontuada como:

A política expressa um padrão de decisões no contexto de outras decisões tomadas pelos atores políticos em nome das instituições do Estado, a partir de posições de autoridade. Assim, as políticas são normativas e expressam ambos os termos e significados destinados a



ISSN: 2448 - 6574

guiar as ações e as condutas das pessoas. Por último, a política se refere a coisas que em princípio se podem conseguir para questões sobre os que se podem exercer autoridade (Rizvi, Lingard, 2010, p. 27).

O diálogo com os autores acerca da política entrelaçada em decisões no contexto de outras decisões será aqui ampliado com o uso do ciclo de políticas de Ball (2001), por entender que este colabora no deslocamento da perspectiva estadocêntrica, rompendo com o binarismo de que há alguém que cria e outro que executa as políticas. Neste caminho, os textos e documentos políticos aqui apresentados são tomados numa perspectiva cíclica, compreendendo que discursos e textos podem circular entre diferentes contextos (contexto de influência, contexto de produção e contexto da prática). Vale ainda dizer que as políticas são também tomadas aqui como paisagens imaginadas e fictícias acordadas em diferentes gramáticas na produção de sentidos voláteis. Para Rizvi e Lingard (2010), “[...] as políticas não só se encontram nos discursos, mas também nos imaginários que determinam os pensamentos sobre como poderiam ser as coisas se forem diferentes do que são agora. Assim como as políticas dirigem e guiam a prática para uma situação normativa em particular” (Rizvi, Lingard, 2010, p. 31).

As primeiras escolas para indígenas que se tem notícias no estado da Bahia são datadas na década de 1940, ainda sob a gestão do SPI. Era uma educação escolar ofertada sem nenhuma preocupação com as diversas etnias espalhadas pelo território baiano. Em 1970, dá-se a escolarização do Povo Tuxá de Rodelas, seguindo com a contratação de algumas professoras pela FUNAI para trabalharem no Norte do estado com os Povos Kiriri, Kaimbé, Pankararé e Tuxá, cabendo ressaltar que esta educação era ministrada por não-índios, marcada ainda pela ideologia assimilacionista (Silva, 2014).

Na década de 1980 o Movimento Indígena baiano começa a se organizar, exigindo a incorporação de professores (as) indígenas em suas escolas. Contudo, na Bahia mesmo com Decreto Presidencial de nº 26, de 1991,

[...] os sistemas de ensino municipais e o sistema de ensino estadual não assumiram prontamente suas responsabilidades para com a política. Nos primeiros anos da década de 1990, quando a FUNAI



ISSN: 2448 - 6574

cessou a contratação de professores, os representantes políticos indígenas, em articulação com este órgão, apresentaram essa demanda às prefeituras municipais. Como a demanda não foi atendida, alguns professores indígenas começaram a dar aulas voluntariamente, recebendo doações de pessoas das comunidades ou de organizações não governamentais. [...] Assim, as primeiras iniciativas de construção de um projeto político pedagógico próprio para as escolas indígenas surgem de professores indígenas, indigenistas e ONGs, fora do aparelho administrativo do Estado e dos municípios. Entretanto, ao longo das décadas de 1990 e 2000, criou-se na Bahia uma legislação sobre as escolas indígenas, pautadas nas leis federais sobre o assunto (Silva, 2013, p. 127- 128).

É no início da primeira década do século XXI, que a Bahia adotará políticas para a Educação Escolar Indígena, criando-se a Coordenação de Educação Indígena no estado.

Com a criação, em 2003, da Coordenação de Educação Indígena e do Campo no novo organograma, embora ainda compartilhando com outro segmento educacional que possui características e objetivos diferentes da escola indígena, começa-se a discutir na SEC o gerenciamento de uma escola que tenha seu planejamento, currículo e materiais didáticos produzidos a partir de contextos indígenas específicos. Uma das primeiras ações desta Coordenação foi a realização de visitas a algumas aldeias e um levantamento situacional das escolas indígenas e de suas demandas. Paralelamente, houve uma aproximação do setor com lideranças e professores indígenas baianos que já tinham iniciado o movimento de reivindicação por escolas nas áreas indígenas. A SEC passa então a participar e financiar o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena que existia desde 2000 como instância de interlocução entre os povos indígenas e o poder público, e com essa aproximação procura estruturar a Educação Escolar Indígena na Bahia (Ferreira, 2011, p. 31-32).

Neste contexto, o Decreto nº. 8.471 em 12 de março de 2003 cria a categoria de escola indígena no sistema estadual de ensino baiano, tendo no final de 2003, 46 escolas indígenas em funcionamento. Neste caso, além de criar a categoria escola indígena em seu Artigo 1º, fica decretado:

Parágrafo Único - A Escola Indígena terá normas e ordenamento jurídicos próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.



ISSN: 2448 - 6574

Art. 2º - As atividades de gestão e docência da Escola Indígena serão exercidas, prioritariamente, por professores indígenas oriundos da respectiva etnia, e na falta destes, poderão ser exercidas por docentes não indígenas, desde que haja consentimento da respectiva comunidade.

Art. 3º - Na definição da organização, da estrutura e do funcionamento da Escola Indígena será considerada a efetiva participação da comunidade, obedecendo aos seguintes critérios:

I) Localização em terras habitadas por comunidades indígenas, respeitando-se suas estruturas sociais;

II) Organização escolar própria (currículo, regimento da escola, calendário e projeto político pedagógico).

Art. 4º - Os municípios que dispuserem de condições técnicas e financeiras adequadas e a anuência das comunidades indígenas poderão oferecer educação escolar indígena em regime de colaboração com o Estado.

Art. 5º - As escolas que oferecem educação escolar aos povos indígenas devem se adequar às normas estabelecidas neste Decreto.

No mesmo ano, o Parecer 002/2003 do Conselho Estadual de Educação – CEE/BA aprova o curso de Magistério Indígena em Nível Médio, tendo um currículo voltado para a formação de professores (as) que estão atuando nas escolas indígenas do estado. O Magistério Indígena fez parte da política do MEC na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, com orçamento do FNDE. O curso teve seu início em 2006 com a execução na época pela Coordenação de Educação Indígena e do Campo, pretendendo formar 108 professores (as) de nove etnias. Contudo, em 2007 a Coordenação Indígena foi desvinculada da Coordenação do Campo, respondendo pela execução do curso. Pedagogicamente o curso se encontrava organizado com um total de 3.200 horas, que deveriam ser executadas num período de 3 anos. Desta forma, o curso estaria dividido em módulos presenciais de 40 horas mensais, negociados de acordo com o calendário das escolas indígenas, tendo aulas e outras atividades presenciais, atividades não presenciais, os chamados estudos autônomos e pesquisas orientadas, ações em sala de aula nas aldeias, entre outras atividades pedagógicas. Os módulos presenciais aconteciam em Salvador, o que dificultava a presença dos (as) cursistas. Diante dos percalços encontrados, como atraso nos repasses dos recursos ao curso, dificuldade na contratação de professores (as) especializados (as) e burocracia nos processos licitatórios, o curso encerra suas atividades somente em 2011.



ISSN: 2448 - 6574

Dando continuidade, no ano seguinte é promulgada a Resolução nº. 106/2004 do Conselho Estadual de Educação – CEE/BA, estabelecendo diretrizes e procedimentos que organizam a educação escolar indígena no estado. Em 2006 é aprovado em 15 de setembro o Plano Estadual de Educação da Bahia, sendo estabelecido diretrizes, metas e objetivos para a Educação Escolar Indígena para os dez próximos anos no Estado. Dentre alguns objetivos e metas do Plano Estadual de Educação está a ampliação de vagas nas escolas indígenas, implantação da educação profissional visando a autosustentação, construção de escolas obedecendo ao projeto arquitetônico de cada Povo Indígena, regulamentação e profissionalização a partir de concurso público do magistério indígena, com concurso diferenciado e criação da categoria de professor (a) indígena.

Ainda em 2006, o Plano Estadual de Educação da Bahia é estabelecido, criando diretrizes, metas e objetivos com a finalidade de subsidiar as políticas de educação para os próximos 10 anos, incluindo entre elas ações para as escolas indígenas. Em maio de 2007 é criada a Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena, desvinculando-a da Coordenação de Educação do Campo, ficando sob a responsabilidade de Rosilene Cruz Araújo, da etnia Tuxá, indicada pelo Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena, permanecendo até o ano de 2016.

Somente em 2010 a Lei 18.629/2010 cria a carreira de professor (a) indígena no magistério estadual baiano, com abertura de concurso público e tendo como exigência de formação ter cursado o Magistério Indígena Nível Médio, ou ainda ter cursado o Ensino Médio regular em escola não indígena, mas estar matriculado no curso de formação inicial e continuada para professores (as) indígenas, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação. A partir de então, os (as) professores (as) indígenas passaram a exigir a abertura de concurso público para o magistério indígena. Eis a fala de um professor durante a ocupação da sede da Secretaria de Educação do Estado da Bahia: “Estamos há 13 anos trabalhando em serviço temporário, já tivemos várias negociações com o governo e nenhum concurso foi realizado. Recebemos em média 40% a menos que um professor comum com a mesma formação, o que é um absurdo”. A abertura do concurso para o magistério indígena só se deu no primeiro semestre de 2014, tendo poucas aprovações, ficando vagas ociosas. Os (as) professores (as) criticaram o modelo de prova, alegando que as especificidades das etnias não foram respeitadas, sendo exigido um



ISSN: 2448 - 6574

conhecimento ocidental mascarado com conhecimentos de um índio genérico. Além da crítica à banca do concurso, os (as) professores (as) indígenas vêm protestando sobre a ausência de um plano de carreira, uma vez que foi aprovado a categoria professor indígena com a ausência de um plano de carreira com aumento salarial a partir da progressão por titulação e tempo de trabalho, diferentemente dos (as) professores (as) não indígenas no estado.

Atualmente uma das instâncias de reflexão da Educação Escolar Indígena na Bahia está sendo o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena, em que se tem discutido as particularidades da educação escolar de cada etnia dentro do estado. A Bahia é o estado com maior concentração em população indígena do Nordeste, sendo também o estado nordestino com o maior número de etnias. As etnias que compõem o estado da Bahia são: Arikosé, Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Kariri, Kiriri, Pankararé, Pankararú, Xacriabá, Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe, Tupinambá, Tuxá, Truká, Tuxi, Xucuru- Karirí, Payayá e Tupã. Segundo dados da FUNAI – DF, a população indígena no estado da Bahia no ano de 2014 era de 22.186 indígenas em mais de 185 aldeias e 24 municípios, sendo os Pataxó a maior etnia da Bahia, estando com a população de 2.191 no município do Prado.

Dentro da política dos Territórios Etnoeducacionais a Bahia localiza-se no Território EtnoEducativo *Yby Yara*, que em Tupi significa “Donos da Terra”, abrangendo todos os Povos Indígenas que compõem o estado, havendo uma pactuação na gestão da Educação Escolar Indígena entre estado e municípios, a partir do plano de ação elaborado por lideranças indígenas, MEC, FUNAI, Universidades, Organizações Indígenas e Indigenistas, Secretarias Estadual e Municipais de educação. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (2013), existem 59 escolas indígenas no estado, sendo 25 gestadas pelo sistema estadual, e 34 pelos sistemas municipais, com um total de 8.060 estudantes distribuídos nos seguintes níveis e modalidades: 34 na creche, 1.148 na Educação Infantil, 5.166 no Ensino Fundamental I e II, 825 no Ensino Médio, 860 na Educação de Jovens e Adultos e 50 na Educação Profissional.



ISSN: 2448 - 6574

## A Formação de Professores (as) Indígenas

Uma das pautas da Educação Escolar Indígena tem sido o acesso ao Ensino Superior, uma política de formação inicial e continuada para professores (as) indígenas. No estado da Bahia tem se dado a partir da política de afirmação das cotas nas Universidades Estaduais e Universidades Federais, nos cursos de Licenciaturas Interculturais e pela entrada em instituições particulares em nível presencial e na modalidade de Educação à Distância – EAD.

Com o intuito de formar professores (as) indígenas no Estado da Bahia, surgiram dois cursos no Ensino Superior: a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI) e a Licenciatura Intercultural (LINTER). A LICEEI surge em atendimento às demandas dos Povos e Comunidades Indígenas da Bahia, respondendo o Edital de nº. 3 de 24 de junho de 2008 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>1</sup>, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). O Projeto do Curso LICEEI/UNEB inclui 108 graduandos (as), divididos (as) em duas turmas; uma turma funcionando no Norte do Estado, no Departamento de Educação, no Campus da UNEB, em Paulo Afonso, a outra funcionando no Extremo Sul da Bahia, vinculado ao Departamento de Educação Campus X, de Teixeira de Freitas. Esta última em atendimento às reivindicações dos (as) próprios (as) estudantes indígenas, membros dos povos e comunidades Tupinambá, Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe (Batista, Silva, Andrade, 2010). A LINTER do IFBA teve seu vestibular realizado em 2010, oferecendo 80 vagas para a etnia de Porto Seguro (Pataxó) e municípios vizinhos (Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá) nesta primeira turma, sendo o curso aberto para todas as etnias, com a etnicidade comprovada por documentos expedidos pela FUNAI e atestado do Cacique da aldeia à qual o inscrito pertence. O curso também tem o apoio financeiro do PROLIND, com a duração de 04 anos divididos em ciclos com estudos de conhecimentos indígenas e profissionais, bem como o estudo da língua indígena de sua etnia estando a oferecer em 2017 a sua segunda turma.

---

<sup>1</sup> A SECAD foi criada pelo Decreto 7.480 de 16 de maio de 2011, posteriormente o eixo inclusão se incorporou, passando a chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).



ISSN: 2448 - 6574

Um ponto observado enquanto estive na equipe técnica do curso de LICEEI da UNEB foi a tentativa de controle no acesso ao curso por parte das comunidades indígenas. Durante o primeiro período, que aconteceu no Território Indígena Pataxó Kaí-Pequi, em Cumuruxatiba/Prado – Bahia no primeiro semestre de 2011, a coordenação do curso recebeu denúncias por parte de alguns (mas) graduandos (as), segundo os quais haviam alunos (as) com documentos forjados para o acesso à matrícula, não sendo de fato indígenas. Depois de averiguações entre as partes e lideranças, ocorreram os afastamentos devidos.

Cabe aqui também mencionar a dinâmica da construção da LICEEI. A mesma é apontada pelo Movimento Indígena baiano como um curso construído pelas lideranças e comunidades. Nessa construção, há encontros com lideranças, graduandos (as) indígenas, professores (as) e coordenadores (as) dos polos para decisão dos componentes oferecidos a cada período, como será a dinâmica do tempo comunidade<sup>2</sup>, entre outras questões. Ao caminhar pelas comunidades, especificamente nas escolas, é comum ouvir comparações entre o LICEEI oferecido pela UNEB e o LINTER pelo IFBA. Há um discurso de que o LICEEI tem uma construção intercultural de valorização dos conhecimentos tradicionais das comunidades, enquanto que na LINTER estariam sendo mais valorizados os aspectos e conteúdos da ciência ocidental.

As Políticas de Ações Afirmativas se originam de iniciativas ocorridas nos Estados Unidos da América na segunda metade do século XX. Segundo Moehlecke (2004), são políticas destinadas à garantia de direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena. Desde a primeira experiência da política afirmativa a partir das cotas no Brasil, hoje com mais de uma década, em que se implantou a reserva de cotas para estudantes negros (as) como política de ação afirmativa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)<sup>3</sup>, na Universidade do Estado da Bahia

---

<sup>2</sup> O tempo comunidade consiste no período em que os (as) estudantes estão em suas comunidades, desenvolvendo atividades de estudo e pesquisa do curso vinculadas às suas práticas comunitárias.

<sup>3</sup> As cotas foram instituídas no Estado do Rio de Janeiro mediante a Lei Estadual nº 3.708, sancionada em 09 de novembro de 2001, reservando 40% das vagas relativas aos cursos de graduação das Universidades Estaduais aos negros e pardos. A lei foi regulamentada pelo Decreto Estadual nº 30.766, de 4 de março de 2002, onde as instituições realizaram o vestibular no mesmo ano, para o ingresso em 2003





ISSN: 2448 - 6574

(UNEB)<sup>4</sup> e em Universidades Estaduais do Estado do Paraná<sup>5</sup>, muitos foram os debates entre aqueles (as) que defendem tal iniciativa como critério de “reparação/inclusão” e aqueles (as) que acusam tal política de “racialista/excludente”.

Com a aprovação do PL 7200/2006, documento da então chamada “Reforma Universitária” do governo Lula, que dispõe em seu Artigo 45 que “as instituições federais de Ensino Superior deverão formular e implantar, na forma estabelecida em seu plano de desenvolvimento institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social.” E no seu Artigo 46, Inciso I, a seguinte prescrição: “Os programas de ação afirmativa e inclusão social deverão considerar a promoção das condições acadêmicas de estudantes egressos do ensino médio público, especialmente afrodescendentes e indígenas”, outras universidades passaram a construir políticas afirmativas em diferentes regiões e estados brasileiros.

Não obstante, mesmo com os cursos de licenciaturas ditos “específicos e diferenciados”, observo entre os (as) professores (as) indígenas uma procura por cursos regulares não indígenas, sendo estes acessados a partir das cotas. A procura tem se dado muitas vezes com o argumento de que o curso regular não indígena permite o trânsito entre as escolas indígenas e não indígenas, tendo desta forma, mais opções e chances de ser empregado. Tenho observado essa dinâmica também com os Tupinikim, que decidem muitas vezes abandonar o curso de licenciatura intercultural indígena para ficar com o curso superior não indígena. Vale dizer que o abandono não se dá por descrédito às licenciaturas indígenas, pelo contrário, percebo que os Pataxó e os Tupinikim valoram esses cursos como “revitalizadores” da “tradição”, no entanto, as paisagens que tem sido compostas por estas etnias tem sido

---

<sup>4</sup> A UNEB pela Resolução Nº. 196/2002 do Conselho Universitário estabeleceu e aprovou o sistema de cotas para população afrodescendente oriunda de escolas públicas para o preenchimento das vagas em cursos de graduação e pós-graduação.

<sup>5</sup> No Estado do Paraná, a Lei 13.134 de 18 de abril de 2001 reserva 3 vagas para serem disputadas entre indígenas oriundos de aldeias paranaenses, nos vestibulares das Universidades Estaduais.



ISSN: 2448 - 6574

atravessadas por ocupações trabalhistas, tendo estes diante da espoliação dos territórios e outras configurações a necessidade de atuar também nas escolas não indígenas. Neste mesmo cenário, professores (as) indígenas já habilitados (as) no ensino superior não indígena estão fazendo a licenciatura intercultural, justificando que a qualquer momento os sistemas educativos poderão exigir a licenciatura intercultural para atuar nas escolas indígenas.

### **Reflexões Inconclusas**

Um olhar mais ingênuo poderia dizer que após a Constituição de 1988 o Brasil resolveu se abrir para relações mais respeitadas com os indígenas, dando-os autonomia na efetivação de sua educação escolar com a LDB 9394/1996, a partir da interculturalidade. Não obstante, “[...] a maioria dos textos políticos tem caráter heteroglóssico, ou seja, textos políticos muitas vezes procuram vincular-se entre si e acima dos interesses e valores enfrentados” (Rizvi, Lingard, 2010, p. 29). Ao mesmo tempo que as políticas geralmente buscam representar seu futuro imaginado ou desejado como um interesse público ou que representa um bem público, estas mascaram os interesses que realmente representam (Rizvi, Lingard, 2010). Os discursos ultrapassam as possíveis fronteiras, hibridizando-se em distintas gramáticas, como é o caso das políticas curriculares na Bahia, onde observam-se respostas a uma métrica compulsória à Educação Escolar Indígena, colaborando muitas vezes na construção de uma política curricular que tem reverberado mais discursos construtores de uma “diferença entre” e uma “diferença contra” (Burbules, 2003), do que propriamente uma enunciação da diferença.

### **Referências**

Secretaria Estadual de Educação da Bahia (2003). *Decreto nº. 8.471/2003*. Salvador, Brasil.

Secretaria Estadual de Educação da Bahia (2003). *Parecer 002/2003*. Salvador, Brasil.

Secretaria Estadual de Educação da Bahia (2004). *Resolução nº. 106/2004*. Salvador, Brasil.

Secretaria Estadual de Educação da Bahia. *Lei 18.629/2010*. Salvador, Brasil.



ISSN: 2448 - 6574

Ball, S. J.( Jul./Dez.,2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116.

Ministério da Educação (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Brasil.

Ministério da Educação (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº. 9.394*, Brasília, DF, Brasil.

Moehlecke, S. (Nov./2002). Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. n. 117, p. 197-217.

Burbules, N. (2003). Uma Gramática da Diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In.: R. L., Garcia, A. F. B., Moreira (Orgs). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Ferreira, S. M. M. (2011). *“A luta de um povo a partir da educação”*: Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. (dissertação de mestrado em educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil.

Rizvi, F., Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. New York, EUA: Routledge.

Silva, C. R. (2013) Políticas educacionais para povos indígenas no estado da Bahia. In: A. L. S., César, S. L., Costa, (Orgs.). *Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia*. Salvador, Brasil: Quarteto.

Silva, P. T. B. (2014) *As Relações de Interculturalidade entre Conhecimento Científico e Conhecimentos Tradicionais na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê*. Rio de Janeiro, Brasil: Multifoco.