



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



FRANCISCO JOSÉ FERREIRA CARVALHO

DIREITO INDÍGENA EM ESCOLAS GUAJAJARA:

APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORAS(ES) NO MARANHÃO

São Luís
2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

FRANCISCO JOSÉ FERREIRA CARVALHO

**DIREITO INDÍGENA EM ESCOLAS GUAJAJARA: apontamentos para a
formação de professoras(es) no Maranhão**

São Luís
2024

FRANCISCO JOSÉ FERREIRA CARVALHO

**DIREITO INDÍGENA EM ESCOLAS GUAJAJARA: apontamentos para a
formação de professoras(es) no Maranhão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obrigatório para o Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda da Conceição Martins

São Luís
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ferreira Carvalho, Francisco José.

Direito Indígena Em Escolas Guajajara: : Apontamentos
Para A Formação de Professoras(es) No Maranhão / Francisco
José Ferreira Carvalho. - 2024.

190 f.

Orientador(a): Profa. Dra. Marilda da Conceição
Martins.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão,
2024.

1. Decolonialidade. 2. Direito Indígena. 3. Educação
Escolar Indígena. 4. . 5. . I. da Conceição Martins,
Profa. Dra. Marilda. II. Título.

FRANCISCO JOSÉ FERREIRA CARVALHO

DIREITO INDÍGENA EM ESCOLAS GUAJAJARA: apontamentos para a formação de professoras(es) no Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obrigatório para o Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovado em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilda da Conceição Martins (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB)

Raimundo Nonato Assunção Viana (1º Examinador)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Marivania Leonor Souza Furtado (2ª Examinadora)
Doutora em Geografia (PPDSR/UEMA)

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes (1º Suplente)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. Angelo Rodrigo Bianchini (2º Suplente)
Doutor em Educação (PPGE/UFMA)

Dedico este trabalho a todas(os) aquelas (es) que contribuíram para sua realização. Especialmente às pessoas que me incentivaram: minha mãe Maria da Victória Jansen Ferreira, meu saudoso pai Francisco das Chagas Miranda Carvalho, minha filha Júlia Jansen Noletto Carvalho e à comunidade indígena Guajajara da escola indígena Gianni Sartori, da aldeia Juçaral.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por ter me capacitado e ajudado em mais uma benção na minha vida, que foi a minha entrada no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Agradeço a minha família, de modo especial a minha mãe, a professora Maria da Victória Jansen Ferreira e ao meu saudoso pai Francisco das Chagas Miranda Carvalho, que infelizmente não esteve presente neste plano de vida quando consegui o acesso a este mestrado. Agradeço a ele por ter me dado todas as condições para que eu chegasse a esse momento.

Agradeço à Camila Carvalho Noleto, por ter me incentivado a concorrer ao mestrado e por sua companhia em algumas etapas importantes desta caminhada. De modo especial, agradeço à minha filha, Júlia Jansen Noleto Carvalho, pois a sua vida é motivação especial no meu percurso e incentivo para que eu sempre tente dar bons exemplos sobre a importância dos estudos.

Agradeço a todas(os) as(os) professoras(es) que tive na minha vida, que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma para eu chegar até aqui. Eterno agradecimento aos meus professores desde a minha alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio e da minha graduação do curso de Ciências Sociais, da UFMA. Agradeço ao meu amigo professor José Raimundo Tentehar, da escola Centro de Ensino Educa Mais João Francisco Lisboa (CEJOL), por ter me apresentado a cultura do povo Guajajara, fato que me motivou a pesquisar sobre essa extraordinária cultura.

Não poderia deixar de mencionar a comunidade Guajajara da Aldeia Juçaral, Terra Indígena Araribóia, por me proporcionar conhecer sua cultura e realizar minha pesquisa se campo. De modo especial, quero agradecer à dona Cleide, moradora da Aldeia Juçaral que me acolheu na sua residência no período que estive com a comunidade, sua casa serviu como ponto de descanso e alimentação, a essa senhora de 71 anos minha eterna gratidão por sua hospitalidade e atenção. Quero mencionar também meus agradecimentos ao Senhor Carlos Viana, coordenador da Educação Escolar Indígena da Unidade Regional de Educação da cidade de Imperatriz-MA, por ter se disponibilizado a ser meu guia para me levar à Aldeia Juçaral e além de ter intermediado meu

contato com a comunidade da Escola Gianni Sartori. Queria demonstrar meu agradecimento a todos os estudantes, professores e direção da Escola Gianni Sartori que colaboraram diretamente na minha pesquisa de campo, sempre demonstrando respeito e atenção.

Meus agradecimentos se estendem, também, à Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPMODE/SEDUC-MA), na pessoa do Supervisor Jocenilson Costa e toda a sua equipe técnica da Educação Escolar Indígena do Maranhão. Agradeço pelo apoio desde o início dos meus estudos e desta pesquisa, pois sempre estiveram a disposição para me ajudar, fornecendo os dados e informações que solicitava. A convivência com a equipe da SUPMODE me proporcionou muitos conhecimentos da realidade e características dos povos originários maranhenses, através dos relatos dos seus técnicos. A vocês, muito obrigado por compartilhar comigo suas experiências e conhecimentos da questão indígena maranhense.

Agradeço a todos os colegas que conheci e convivi no mestrado profissional do PPGEEB/UFMA, de modo especial a todos os professores deste mestrado que contribuíram para essa minha formação.

Agradeço ao Professor Doutor Antônio de Assis Cruz Nunes e ao Professor Doutor Raimundo Nonato Assunção Viana por suas contribuições a esta pesquisa durante o exame de qualificação.

E de modo especial gostaria de externar meus sinceros agradecimentos a todas(os) as(os) docentes do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA, pois de forma direta ou indireta contribuíram no meu percurso durante a jornada de aprendizagem deste mestrado. Agradeço especificamente aos docentes que foram meus professores ao longo deste Curso: Professor Doutor Antonio de Assis Cruz Nunes, Professora Doutora Cenidalva Miranda de Sousa Texeira, Professora Doutora Hercília Maria Moura Vituriano, Professor Doutor João Batista Bottentuit Juior, Professora Doutora Kaciana Nascimento da Silveira Rosa, Professora Doutora Marilda da Conceição Martins, Professora Doutora Marileia Santos Cruz da Silva, Professor Doutor Raimundo Nonato Assunção Viana e à Professora Doutora Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

Agradeço aos grupos de estudos e pesquisa que participei, de modo especial agradeço ao grupo de Estudos e Pesquisa Educação do Campo na

América Latina, sob a coordenação e orientação da Professora Doutora Marilda da Conceição Martins.

Agradeço ao professor Doutor Francisco de Assis Cruz Nunes, que no decorrer do curso sempre esteve disponível para me ajudar e orientar; agradeço pela participação no seu grupo de pesquisa - Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB). Registro meu agradecimento por sua atenção e dedicação comigo neste trabalho de pesquisa. Muito obrigado a todos (as).

Por fim, deixo meu agradecimento final a uma pessoa que se tornou muito especial e importante nessa trajetória acadêmica, dedico a minha orientadora Professora Doutra Marilda da Conceição Martins. Seu profissionalismo e dedicação foram além das orientações pedagógicas, me motivando e aconselhando. Só consegui chegar ao final deste trabalho, graças a essa grande mulher e professora, a ela meu muito obrigado.

Acho que educar é como catar piolho na cabeça de uma criança. É preciso ter confiança, perseverança e um certo despojamento. É preciso, também, conquistar a confiança de quem se quer educar para fazê-lo deitar no colo e ouvir histórias (Daniel Munduruku).

RESUMO

A pesquisa analisa a inserção da Disciplina Direito Indígena no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori, localizada na comunidade Juçaral, região sudoeste do Estado do Maranhão, pertencente à terra indígena Araribóia, no município de Amarante do Maranhão com vistas a construir um Guia de Orientações didático-pedagógicas para a formação de professoras(es) da referida instituição. Aliado a esse, outros objetivos se somam: a) identificar quais concepções teóricas sobre Direito Indígena as(os) professoras(es) do Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori possuem; b) verificar como acontece a articulação da história da Educação Indígena com o Direito Indígena no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori; c) averiguar de que forma o Direito Indígena é trabalhado no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori e se há em seu Projeto Político Pedagógico referência a essa categoria conceitual; d) averiguar se há formações contínuas direcionadas para o Direito Indígena em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e com os Referenciais Curriculares da Educação Indígena do Estado do Maranhão no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori e elaborar um Ebook com aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino do Direito Indígena, tendo em vista contribuições para a formação das (os) estudantes e das(os) professoras(es) no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori. A pesquisa, deste modo, investiga a Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão, baseada e fundamentada na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172) e na Resolução nº 5 de 2012, os quais buscam garantir aos povos originários uma educação específica e diferenciada; bilíngue e intercultural, valorizando as tradições e a ancestralidade dos povos indígenas. O estudo está, deste modo, organizado em seis seções. A primeira seção descreve a introdução, justificativa e objetivos da pesquisa, caracterização, delimitação do problema e o interesse pela pesquisa. A segunda seção discute o componente curricular Direito Indígena e Decolonialidade, apresentando elementos sobre o currículo decolonial e a Educação Escolar Indígena; a terceira discute a Formação de professoras(es) na Educação Escolar Indígena. A quarta seção apresenta o método e os procedimentos metodológicos da pesquisa, assim como os caminhos traçados para alcançar os objetivos, além de descrever o Guia de Orientações Pedagógicas, o qual configura-se como produto deste trabalho investigativo, objetivando ser um material didático de apoio ao docente indígena que ministra essa disciplina. A quinta seção aborda o componente curricular Direito Indígena na Escola Indígena Gianni Sartori e a sexta seção apresenta as considerações conclusivas deste estudo. Esta pesquisa, deste modo, está fundamentada nas Legislações Brasileiras que versam sobre a questão educacional indígena e nos estudos de Acosta (2016), Altini (2022), André (2016), Baniwa (2022), Bardin (1997), Diniz (1994), Dortier (2010), Freire (2020), Gonçalves (2013), Grupioni (2022), Imbernón (2011), Landa (2017), Melià (2023), Nova (2013), Passos (2015), Sá (2014), Silva (2005), dentre outras(os). Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, que utilizou a abordagem da pesquisa exploratória, tendo a entrevista semi-estruturadas e o registro fotográfico foram utilizados como instrumentos de composição dos dados e a análise do conteúdo foi a técnica que fundamentou a estruturação e a análise dos dados coletados. Por meio desta investigação concluímos, portanto, a necessidade de políticas e programas para a Educação Escolar Indígena maranhense, com foco na formação de professoras(es). Há limitações, na escola investigada, sobre a compreensão do Componente Curricular Direito Indígena, por parte das(os) professoras(es) e dos estudantes. Aspecto que aponta para a formação continuada como estratégia de subsidiar o trabalho de professoras(es) da área do Direito Indígena. É neste sentido que a elaboração do Guia de Orientações Pedagógicas configura-se como possibilidade de somar nos materiais didáticos a serem utilizados pelas(os) professoras(es) da Escola Indígena Gianni Sartori, auxiliando em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Direito Indígena. Educação Escolar Indígena. Formação de professoras(es).

ABSTRACT

The research analyzes the insertion of the Discipline of Indigenous Law in the Gianni Sartori Indigenous School Teaching Center, located in the Juçaral community, southwest region of the State of Maranhão, belonging to the Araribóia indigenous land, in the municipality of Amarante do Maranhão, with a view to building a Guidance Guide didactic-pedagogical for the training of teachers at that institution. In addition to this, other objectives are added: a) to identify what theoretical conceptions about Indigenous Law the teachers at the Gianni Sartori Indigenous School Teaching Center have; b) verify how the history of Indigenous Education and Indigenous Law are articulated at the Gianni Sartori Indigenous School Teaching Center; c) find out how Indigenous Law is worked on at the Gianni Sartori Indigenous School Teaching Center and whether there is a reference to this conceptual category in its Pedagogical Political Project; d) find out if there is ongoing training aimed at Indigenous Law in conjunction with the Guidelines National Curriculums for Indigenous School Education and with the Curricular References for Indigenous Education of the State of Maranhão at the Gianni Sartori Indigenous School Teaching Center and prepare an Ebook with theoretical-methodological aspects on the teaching of Indigenous Law, with a view to contributions to training of students and teachers at the Gianni Sartori Indigenous School Teaching Center. The research, therefore, investigates Indigenous School Education in the State of Maranhão, based on the 1988 Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB 9,394/96), the National Education Plan (Law nº 10,172) and in Resolution No. 5 of 2012, which seek to guarantee native peoples a specific and differentiated education; bilingual and intercultural, valuing the traditions and ancestry of indigenous peoples. The study is therefore organized into six sections. The first section describes the introduction, justification and objectives of the research, characterization, delimitation of the problem and the interest in the research. The second section discusses the curricular component of Indigenous Law and Decoloniality, presenting elements about the decolonial curriculum and Indigenous School Education; the third discusses the Training of teachers in Indigenous School Education. The fourth section presents the research method and methodological procedures, as well as the paths outlined to achieve the objectives, in addition to describing the Pedagogical Guidelines Guide, which is a product of this investigative work, aiming to be a supporting teaching material to the indigenous teacher who teaches this subject. The fifth section addresses the Indigenous Law curricular component at the Gianni Sartori Indigenous School and the sixth section presents the conclusive considerations of this study. This research, therefore, is based on Brazilian Legislation that deals with the indigenous educational issue and on the studies of Acosta (2016), Altini (2022), André (2016), Baniwa (2022), Bardin (1997), Diniz (1994), Dortier (2010), Freire (2020), Gonçalves (2013), Grupioni (2022), Imbernón (2011), Landa (2017), Melià (2023), Nova (2013), Passos (2015), Sá (2014), Silva (2005), among others. It is, therefore, a qualitative research, which used the exploratory research approach, with the semi-structured interview and photographic records being used as data composition instruments and content analysis was the technique that based the structuring and the analysis of the collected data. Through this investigation, we concluded, therefore, the need for policies and programs for Indigenous School Education in Maranhão, focusing on the training of teachers. There are limitations, in the school investigated, regarding the understanding of the Indigenous Law Curricular Component by teachers and students. An aspect that points to continued training as a strategy to support the work of teachers in the area of Indigenous Law. It is in this sense that the preparation of the Pedagogical Guidelines Guide appears as a possibility to add to the teaching materials to be used by the teachers at the Gianni Sartori Indigenous School, assisting in their pedagogical practices.

Keywords: Indigenous Law. Indigenous School Education. Training of teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagens de estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural da UEMA e do professor Gersem Baniwa	53
Figura 2: Imagens da Aldeia Juçaral	59
Figura 3: Mapa da localização da Terra Indígena Araribóia e foto da escola Gianni Sartori	62
Figura 4: Capa e Sumário do Caderno Pedagógico	94
Figura 5: Apresentação do Caderno Pedagógico	95
Figura 6: Introdução do Produto	96
Figura 7: Questões Indígenas do Maranhão	97
Figura 8: O povo Guajajara	98
Figura 9: Educação Escolar Indígena	99
Figura 10: Direito Indígena: a urgência de um componente curricular	100
Figura 11: Discutindo conceitos da Disciplina Direito Indígena	102
Figura 12: Direito Indígena na sala de aula: apontamentos metodológicos	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo de professoras(es) indígenas da rede Estadual do Maranhão	37
Quadro 2: Conceitos de Direito Indígena	73
Quadro 3: Direito Indígena e a História da Educação Escolar Indígena	75
Quadro 4: Percepções sobre o que é ser professora(or) de uma Escola Indígena	77
Quadro 5: Compreensão sobre o que é ser alunas(os) indígenas em uma escola indígena	78
Quadro 6: Compreensões sobre o componente curricular Direito Indígena....	81
Quadro 7: Compreensão dos estudantes sobre o componente curricular Direito Indígena.....	82
Quadro 8: Compreensão sobre Formação docente e Práticas pedagógicas ..	85
Quadro 9: Compreensões sobre Direito Indígena e material didático	88
Quadro 10: Direito Indígena e Projeto Político Pedagógico	92

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações
CEJOL	Centro de Ensino Educa Mais João Francisco Lisboa
CHA	Carga Horária Anual
CHS	Carga Horária Semanal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
LIEBI	Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena
DCEEI	Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena
EEI	Educação Escola Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OSPB	Organização Social Política Brasileira
PGFOPRD	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SUPMODE	Supervisão de Modalidade e Diversidade Educacionais
TI	Terra Indígena
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Justificativa e objetivos da pesquisa	15
1.2 Caracterização e delimitação do problema de pesquisa	20
1.3 O interesse pela temática de pesquisa	21
1.4 Estrutura da pesquisa	23
2 DIREITO INDÍGENA E DECOLONIALIDADE: contribuições para a Educação Escolar Indígena.....	24
2.1 Currículo decolonial e Educação Escolar Indígena.....	25
2.2 Interculturalidade na Educação Escolar Indígena	28
2.3 Direito Indígena.....	32
2.3.1 Estrutura curricular do direito indígena	34
2.4 Educação Escolar Indígena no Maranhão: a formação docente em questão	36
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PARA ESCOLAS INDÍGENAS... 39	
3.1 Aspectos iniciais.....	39
3.2 Elementos históricos da Educação Escolar Indígena.....	41
3.3 Formação docente e as escolas indígenas	42
3.4 Formação e a profissão docente: a importância da profissionalização docente	47
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	55
4.1 Abordagem da pesquisa.....	55
4.2 Caracterização do local da pesquisa.....	56
4.2.1 Aldeia Juçaral em Amarante do Maranhão	56
4.2.2 Sobre o Centro de Ensino Gianni Sartori	61
4.3 Participantes da pesquisa	62
4.3.1 Sobre as(os) professoras(es) entrevistadas(os)	63
4.3.2 Sobre o gestor da escola.....	65

4.3.3 Estudantes entrevistados.....	66
4.3.4 Moradoras(es) da comunidade.....	67
4.4 Instrumentos para composição de dados.....	68
4.4.1 Entrevista semi-estruturada	69
4.4.2 Registro visual: fotografias como recurso.....	70
5 DIREITO INDÍGENA NA ESCOLA GUAJAJARA GIANNI SARTORI: a construção de um componente curricular	72
5.1 Concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o componente curricular Direito Indígena	72
5.2 Relações entre História da Educação Escolar Indígena e Direito Indígena	75
5.3 Ser professora(or), estudante de uma escola indígena.....	76
5.4 Direito Indígena na escola Gianni Sartori: práticas e desafios	80
5.5 Participação em formações contínuas	84
5.6 Direito Indígena e materiais didáticos	86
5.7 Direito indígena e o Projeto Político Pedagógico da escola Gianni Sartori	89
6 GUIA DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A(O) PROFESSORA(OR) INDÍGENA DO COMPONENTE CURRICULAR DIREITO INDÍGENA	93
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICES	119
APÊNDICE A: Entrevista aplicada ao Professor do componente curricular Direito Indígena	120
APÊNDICE B: Entrevista aplicada ao Gestor da Escola Geanni Sartori..	123
APÊNDICE C: Entrevista aplicada aos professores (as) indígenas da Escola Geanni Sartori.....	126
APÊNDICE D: Entrevista aplicada ao professor não indígena da Escola Geanni Sartori.....	129
APÊNDICE E: Entrevista aplicada aos alunos(as) da Escola Geanni Sartori.	132
APÊNDICE F – Entrevista aplicada aos moradores (as) da comunidade Geanni Sartori.....	134
APÊNDICE G – O PRODUTO EDUCACIONAL	136

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa e objetivos da pesquisa

As lutas históricas das(os)¹ indígenas por direitos fazem parte, mesmo que muitas vezes negligenciadas, da história do Brasil. Luta esta que perpassa por aspectos sociais, culturais, econômicos e territoriais. A escolarização imposta desde o início da colonização do território brasileiro pelos portugueses, até os dias atuais, ou seja, ao longo de cinco séculos, apresenta um cenário de opressão entre dominantes e dominados. É neste sentido que Freire (2020, p. 205) afirma que “toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada. [...] Invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido”.

Os povos indígenas no Brasil, embora ocupem históricas estatísticas de extermínio na América Latina, possui trajetórias culturais que sobreviveram e resistiram diante de um cenário de escravidão, alienação e doutrinação. Cenário que causa espanto diante de ausências legais por vários séculos, pois somente a partir da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas brasileiros obteve no campo jurídico reconhecimento de suas organização sociais, seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições. A Lei representou conquistas significativas também nos âmbitos territoriais e da educação escolar. A partir de então, outras legislações específicas para a Educação Escolar Indígena foram sendo formuladas como garantias fundamentais de direitos a estes povos, como afirma Grupioni (2002, p. 130):

[...] as leis subsequentes à Constituição que tratam da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios indígenas para atuarem como docentes em suas comunidades.

A organização dos movimentos indígenas pôde garantir a luta e a conquista de direitos diferenciados para estes povos, necessários para a garantia da sobrevivência e para a manutenção de seus territórios, além dos elementos

¹ Faremos flexão de gênero ao longo deste artigo. E sempre que possível nos referiremos ao coletivo de homens e mulheres no feminino, de modo a construir um feminino honorífico, conforme nos lembra Brigitte Vasallo (2022).

caracterizadores de suas identidades culturais. Visto isso, professoras(es) indígenas são sujeitos importantes para as lutas dos povos indígenas, uma vez que elas(as) podem construir uma proposta de uma educação escolar indígena emancipatória, para que desta forma possam atender às demandas específicas destes grupos e não apenas reproduzir conteúdos de componentes curriculares globais e reprodutores do *status quo*.

Faz-se, neste sentido, necessário entender as semelhanças e as divergências entre os conceitos Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Baniwa (2006, p.129) aponta que “há, assim, a educação indígena que se refere aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola”.

A Educação Indígena se refere às práticas de ensinar e aprender desenvolvidas nas comunidades indígenas, sendo elas: os rituais, a vida na floresta, a relação orgânica com a natureza, as vivências das pedagogias cotidianas indígenas. Sobre a Educação Escolar Indígena podemos afirmar que a mesma acontece a partir das instituições, do currículo nacional e das legislações educativas brasileiras. Para isso, a formação inicial e continuada de professoras(es) indígenas precisa estar alinhada ao respeito à diversidade cultural dos povos originários², às diferentes línguas indígenas brasileiras, às suas formas de aprender e de ensinar, promovendo assim a inclusão e a adequação às especificidades das comunidades indígenas.

No texto Educação Indígena na escola, Melià (1999) afirma que a pedagogia indígena formulada a partir dos princípios da alteridade e de idiosincrasia pode nos educar na relação com o mundo, com a vida, nas relações com as pessoas. Compreender o outro como único, a partir das suas especificidades e particularidades é um dos princípios das filosofias indígenas. Segundo o autor:

Pode-se dizer que essa educação indígena leva em conta a alteridade? Existe uma caricatura do homem e da mulher indígenas que vem dos tempos coloniais e que diz “visto um índio, vistos todos”. Vocês, melhor do que eu, sabem que essa generalização é inteiramente gratuita e falsa. Para um observador não-indígena, para um bom antropólogo, por exemplo, a imagem do indígena que fica é bem a contrária: que o indígena faz o que bem quer, com liberdade às vezes quase raiando em anarquia, pois cada indígena é ele mesmo. A alteridade, afinal, é a liberdade de ser ele próprio. A pedagogia, parafraseando o músico Yehudi Menuhi, quando recebia o prêmio Príncipe

² Informamos que em alguns momentos utilizaremos a expressão “povos originários” para nos referirmos aos povos indígenas.

de Astúrias, é educar para a liberdade e ela se dá “quando concedemos aos outros a liberdade de serem eles mesmos, de dar e ajudar” (Melià, 1999, p. 12).

Levando em consideração a histórica necessidade de respeito às especificidades escolares indígenas, olhamos para os Guajajara, povo indígena a ser pesquisado, neste estudo. Os povos da região centro-sul do Maranhão, sofreram forte exploração econômica e violências físicas e simbólicas da colonização até a atualidade, pois como descreve Diniz (1994, p.19), “a fase de servidão, nas relações dos Tenetehara com a sociedade envolvente, começou como efetivo estabelecimento do controle jesuíta sobre eles em 1653”. No entanto, ainda segundo o autor, as missões jesuítas conseguiram reduzir o contato interétnico entre os povos no período colonial, pois estes contatos, com fins comerciais, eram supervisionados pelos padres.

A educação indigenista Guajajara apresenta-se, deste modo, dentro deste contexto interétnico, tanto quando nos referimos a uma educação informal, repassada pelas gerações, quanto à educação formal, perpassando pelos currículos escolares³. Já quando nos referimos ao termo “cultura” de uma determinada sociedade, não encontramos uma definição unívoca para tal, muitos são os estudiosos e áreas que o definem. Em termos gerais retrata-se como “o domínio social em que produzem significados compartilhados” (Aldridge, 2010, p.57). Sobre isso trata esta pesquisa: cultura, traços da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena do Povo Guajajara maranhense.

A presente pesquisa, deste modo, analisou o componente curricular Direito Indígena, Disciplina recentemente acrescentada ao currículo da Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão. A análise foi realizada na comunidade indígena Guajajara do Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori, na Aldeia Juçaral, em Amarante do Maranhão, região localizada na terra indígena Araribóia, no sudoeste do território maranhense. O componente curricular em questão é pioneiro no Maranhão e por este motivo, por não existir pesquisas direcionada especificamente a este componente curricular, buscamos compreender a sua importância nas escolas guajajara e qual a importância e utilidade de um Guia de Orientações didático-pedagógicas para auxiliar no trabalho das(os) professoras(es) indígenas.

³ Santos e Lima (2021), afirmam que a escola Gianni Sartori, pólo da educação na terra indígena Araribóia, foi contemplada com o mesmo nome da entidade católica italiana que, em missão na década de 1980, apoiou a substituição de uma casa de taipa, até então utilizada para as aulas, pela construção de uma pequena escola. Sendo, portanto, uma das ações iniciais de escolarização nestas terras. Demonstrando-se assim, a inegável influência europeia no contexto educacional.

Posto isto, é neste sentido que elaboramos as seguintes questões de pesquisa, com o intuito de construirmos caminhos metodológicos para investigar a inserção da Disciplina Direito Indígena na escola Gianni Sartori, na aldeia Juçaral:

- Como o Componente Curricular Direito Indígena, no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori, é compreendido e trabalhado para poder construir um Guia de Orientações Pedagógicas para a formação de professoras(es) da referida instituição?
- Quais concepções teóricas sobre Direito Indígena podem ser identificadas entre professoras (es) do Centro Escolar Indígena Gianni Sartori?
- Como acontece a articulação da história da educação indígena com o Direito Indígena no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori?
- De que forma o Direito Indígena é trabalhado no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori e há em seu Projeto Político Pedagógico referência a essa categoria conceitual?
- Há formações contínuas direcionadas para o Direito Indígena em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e com os Referenciais Curriculares da Educação Indígena do Estado do Maranhão no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori?
- Um Guia de Orientações didático-pedagógicos, com aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino do Direito Indígena, poderá contribuir com a formação das(os) estudantes e das(os) professoras(es) no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori?

O povo indígena Guajajara é em termos populacionais e territorial do Maranhão e tem como uma das suas características a forte valorização das suas tradições representadas nas festividades dos seus ritos de passagem. Na Terra Indígena Araribóia, onde se localiza a escola lócus desse trabalho, segundo dados fornecidos pela SUPMODE/SEDUC-MA, há 190 professoras(es) indígenas e 41 professoras(es) não-indígenas atuando na docência das Escolas Indígenas desse território supracitado.

Neste sentido, o estudo elegeu os seguintes objetivos da pesquisa:

- Analisar a inserção do Componente Curricular Direito Indígena no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori, com vistas a construir

um Guia de Orientações Pedagógicas para a formação de professoras(es) da referida instituição.

- Identificar quais concepções teóricas sobre Direito Indígena as (os) professoras (es) do Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori possuem.
- Verificar como acontece a articulação da história da educação indígena com o Direito indígena no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori.
- Averiguar de que forma o Direito Indígena é trabalhado no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori se há em seu Projeto Político Pedagógico referência a essa categoria conceitual.
- Analisar se há formações contínuas direcionadas para o Direito Indígena em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e com os Referenciais Curriculares da Educação Indígena do Estado do Maranhão no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori.
- Elaborar um Guia de Orientações didático-pedagógicas com aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino do Direito Indígena, tendo em vista contribuir com a formação das(os) professoras(es) e das(os) estudantes no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori.

O intuito de investigar e conhecer o novo componente curricular é saber se ele contempla as reivindicações históricas dos povos originários, que foram asseguradas pela Constituição de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Leinº9.394/96), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172) e demais legislações específicas. Pois essas construções legais manifestam a necessidade de assegurar a esses povos o direito à educação escolar, a partir do reconhecimento de suas especificidades. A Constituição Federal Brasileira de 1988, por exemplo, em seu artigo 210, reconhece a organização social indígena, seus costumes, línguas, crenças e tradições, sugerindo assim, um ensino escolar que também assegure o respeito à sua identidade, como está explicitado no artigo 210:

Art. 210. Serão fixas dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§2º 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, 2022, p.124).

Apesar dos grandes avanços no campo político, na luta dos interesses históricos dos povos originários, muitas questões ainda requerem debates e reivindicações para adquirirem seus direitos contemplados constitucionalmente, como as pautas da territorialidade e uma educação específica e de qualidade. Entende-se, que esse debate passa pelo campo educacional na formação de indivíduos sabedores de sua cidadania e entender como o componente curricular Direito Indígena contribui para essa formação cidadã é o elemento motivacional dessa pesquisa.

1.2 Caracterização e delimitação do problema de pesquisa

As questões relacionadas aos povos originários, nos últimos anos, têm sido bastante debatidas, muito por conta da resistência histórica dos indígenas em conservar suas tradições, ancestralidade, territorialidade, saúde e educação. Nesse contexto, se faz importante destacar o conflito dos pensamentos eurocêntricos e colonial que durante muito tempo foram impostos aos povos originais nos paradigmas educacionais na América Latina e, de modo específico, no Brasil.

Segundo o censo de 2022, no Maranhão 57.214 pessoas se autodeclaram indígena, esse resultado expressa que 0,84% da população maranhense pertencente a algum grupo étnico indígena. O censo mostra ainda que mais de 72% dos que se autodeclaram indígena no Maranhão moram em Território Indígena. Isso demonstra um aumento de 40,27% em relação ao censo de 2010, representando 4,3% do total do país entre as pessoas que se autodeclaram indígenas. O resultado do censo de 2022 mostra ainda que o Maranhão é o terceiro Estado do Nordeste com a maior população indígena da região, ficando atrás apenas dos Estado da Bahia e Pernambuco. É importante ressaltar, que o resultado final do censo de 2022 até este exato momento ainda não foi disponibilizado. O resultado parcial do censo de 2022 divulgado mostra que apenas 0,82% da população indígena do Brasil foram recenseados⁴.

O Estado do Maranhão, neste sentido, possui 17 Territórios Indígenas, sendo eles: T.I. Krikati, T.I. Geraldo Toco Preto, T.I. Canela, T.I. Porquinhos, T.I. Governador,

⁴ Informação disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/censo-2022-parcial-da-pesquisa-aponta-mais-de-860-mil-indigenas-recenseados>. Acesso em: 27 mar. 2023.

T.I. Krenjê, T.I. Cana Brava, T.I. Arariboia, T.I. Caru, T.I. Bacurizinho, T.I. Lagoa Comprida, T.I. Morro Branco, T.I. Rodeador, T.I. Urucu-Juruá, T.I. Pindaré, T.I. Alto Turiaçu e T.I. Awá. Esses territórios são ocupados pelos povos Tenetehar/Guajajara, Ka'apor, Awá/Guajá, Krepunkatejê/Timbira, Kreniê, Krikati, Apaniekra (Canela), Ramkokamekra (Canela), Memortumre e Pukobiê (Gavião). Todos esses povos já fazem parte da rede estadual de educação na escolarização indígena do Maranhão. Entretanto, existem outros povos indígenas no Estado que estão em processo de demarcação do seu território e que a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC — MA) já está trabalhando para ofertar a escolarização. São os povos: Akroá Gamella, Anapuru Muypurá, Kairu Kariri, Tremembé e Tupinamba⁵.

Os povos originários maranhenses estão classificados de acordo com o grupo linguísticos a qual pertence, são dois troncos linguísticos: o Tupi e o Macro-Jê. Os Tupi são os; Tentehar-Guajajara, Ka'apor e Awá Guajá. Já os Macro-Jê são os; Krepymkatejê, Krenjê, Krikati, Apaniekrá-Canela e Pyhcop Cati Ji-Gavião.

Está pesquisa se delimitará ao povo Guajajara da Terra Indígena Araribóia, mais especificamente a comunidade escolar indígena da Escola Gianni Sartori do município de Amarante. O componente curricular Direito Indígena, que tem seu pioneirismo e exclusividade na educação escolar no Estado do Maranhão, será o foco dessa pesquisa. O problema da pesquisa é: de que modo a inserção do Componente Curricular Direito Indígena no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori e a construção de um Guia de Orientações Pedagógicas poderá contribuir para formação de professoras(es) na referida instituição?

A seguir, apresentamos elementos reforçadores do meu interesse por esta temática de pesquisa: minhas experiências de estudos no Curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o meu trabalho como professor de Sociologia na escola de tempo integral Centro de Ensino Educa Mais João Francisco Lisboa e atualmente o meu trabalho na SEDUC Maranhão.

1.3 O interesse pela temática de pesquisa

O interesse pela temática desta pesquisa se deu através das minhas⁶ experiências e vivências dentro das salas de aula sobre o tema relacionado às

⁵ Fonte: Supervisão de Modalidade e Diversidade Educacionais – SUPMODE/SEDUC-MA

⁶ Utilizarei a primeira pessoa do singular, neste momento, para falar das minhas experiências profissionais e da relação com o tema de pesquisa.

questões indígenas, de modo específico no Ensino Médio regular no Estado do Maranhão, no Centro Educa Mais João Francisco Lisboa (CEJOL), escola de sistema integral de ensino da rede estadual. Desde 2011, trabalho como professor de Sociologia do Ensino Médio e trabalhei na instituição mencionada acima por 7 anos.

Neste mesmo cenário de escolarização, o sistema integral nos proporcionou ampliar as discussões temáticas dentro do componente curricular de Sociologia, componente esse que ministrei desde 2011, no sistema integral desde 2018. Através das disciplinas eletivas de Sociologia, um dos componentes curriculares específicos do sistema integral, que amplia as discussões temáticas iniciadas no componente Sociologia em sala de aula, percebemos o quanto de desinformação e ausência de conhecimento histórico os estudantes possuíam sobre os povos originários do Brasil e mais acentuada ainda sobre os indígenas do seu próprio Estado, o Maranhão.

Com tudo isso, percebemos que essa ausência de conhecimento dos estudantes sobre os povos originários, contribuía para o preconceito e falta de empatia sobre as questões de reivindicações e lutas históricas dos povos indígenas. Como as temáticas de territorialidade, religiosidade, direito a uma educação diferenciada, preservação da sua cultura e ancestralidade.

A partir da minha prática profissional e do debate dessas questões ligadas aos povos originários, desenvolvi uma identificação particular, que virou motivação profissional e desejo de pesquisar e aprofundar sobre a Educação Indígena, suas ancestralidades e lutas. A escolha pelo povo Guajajara, se deu pelo seu legado histórico na formação social e cultural maranhense, pois se trata de um dos maiores povos indígenas do Brasil e historicamente esteve presente em vários fatos da história do Maranhão, como a batalha de Guaxenduba e outros feitos que se passam desde o processo de fundação da capital maranhense e da colonização do Estado. Muitos desses fatos históricos são desconhecidos por docentes e estudantes das escolas por onde ministrei aulas. As razões disso são várias, dentre elas, a necessidade de materiais didáticos sobre a História do Maranhão.

A pesquisa sobre o componente curricular Direito Indígena em uma escola Guajajara foi se delineando a partir do contato com os Referenciais Curriculares para a Educação Escolar Indígena do Maranhão. Esse documento foi homologado em 2021 e reuniu diferentes povos indígenas do Maranhão para formular propostas curriculares de educação escolar e gestão das instituições de ensino, dentre outros elementos, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na

Educação Básica. Desde então busquei investigar como o componente curricular Direito Indígena, aparentemente inovador e pioneiro, está sendo trabalhado em uma escola indígena Guajajara maranhense.

A pesquisa ganhou novos formatos e novas dimensões a partir da minha entrada na Supervisão em julho de 2023⁷, onde desenvolvo a função de técnico educacional da modalidade Educação Escolar Indígena. A partir da minha locação na SUPMODE, comecei ter acesso a dados informações a respeito da Educação Escolar Indígena maranhense com mais facilidade e precisões, assim como contatos com lideranças indígenas e as realidades que suas comunidades escolares vivem e enfrentam.

1.4 Estrutura da pesquisa

Este relatório está organizado em sete seções. A primeira seção descreve a justificativa, a caracterização, a delimitação do problema de pesquisa, o interesse pelo tema de pesquisa e a estrutura da pesquisa. A segunda aborda o paradigma da decolonialidade na construção curricular da Educação Indígena e o componente curricular Direito Indígena, a partir da interculturalidade na formação docente. A terceira discute a Formação de professoras(es) na Educação Escolar Indígena. A quarta seção apresenta o método e os procedimentos metodológicos da pesquisa, assim como os caminhos traçados para alcançar os objetivos, além de descrever o Guia de Orientações Pedagógicas, o qual configura-se como produto deste trabalho investigativo, objetivando ser um material didático de apoio ao docente indígena que ministra essa disciplina. A quinta seção aborda o componente curricular Direito Indígena na Escola Indígena Gianni Sartori, a sexta seção apresenta o produto da pesquisa e a sétima seção traz as considerações conclusivas deste estudo.

Esperamos, deste modo, que nossa pesquisa possa de alguma forma, contribuir com os estudos e pesquisas sobre a Educação Escolar Indígena, na perspectiva da Educação do Campo e das relações étnico-raciais dos povos originários maranhenses, através do Programa de Mestrado em gestão da Educação Básica (PPGEEB — UFMA).

⁷ Órgão ligado à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/Maranhão).

2 DIREITO INDÍGENA E DECOLONIALIDADE: contribuições para a Educação Escolar Indígena

Reflexões e discussões sobre a construção de uma Pedagogia Decolonial têm influências pedagógicas nos paradigmas curriculares, o que traz a necessidade do debate sobre os fundamentos e conceitos de currículo, levando em consideração as lutas históricas dos povos originários, para que as mesmas sejam contempladas nas especificidades sociais e culturais das comunidades indígenas brasileiras.

Vale ressaltar que o debate da decolonialidade curricular implica também em identificar os pensamentos eurocêntricos dominantes nos discursos, de modo específico, nas ciências humanas, na construção do currículo e consequentemente nos componentes curriculares, destacando, dessa forma, os saberes ancestrais e tradicionais dos povos originários. Durante muito tempo a Educação Indígena foi vista a partir de modelo integracionista, pois os povos originários eram vistos como problema e desafio para a civilização. Essa ideia era fruto do pensamento eurocêntrico que não reconhecia outra forma de visão do mundo e de interpretação da vida.

Conquistas políticas e sociais foram alcançadas nas últimas décadas, tais como, a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e do Instituto Socioambiental (ISA). As questões centrais, entretanto, das causas e das lutas dos povos originários, defendidas por essas instituições, como a problemática da territorialidade, devem refletir na construção de um currículo voltado para os povos originários, tendo em vista a construção de práticas de emancipação e cidadania.

A educação escolar talvez seja a maior ferramenta de luta e resistência para a preservação social e cultural dos povos originários. Portanto, se faz necessária na construção curricular, a quebra de paradigmas históricos e a busca da valorização da ancestralidade e tradições como saberes, rompendo com pensamentos colonizadores e eurocêntricos que foram adotados no modelo integracionista⁸ aplicado aos povos originários.

O pioneirismo sobre o estudo ao componente curricular Direito Indígena, no processo de escolarização indígena que faz parte do currículo da Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão, surge como um novo paradigma que estreita os laços entre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena.

⁸ Modelo de educação adotado antes da Constituição de 1988, voltada para a negação da cultura e identidade indígena e assimilacionista do discurso governamental para integrar os povos originários à sociedade brasileira

Segundo a pedagoga e Técnica Educacional da SUPMODE/SEDUC-MA desde 2006, Raimunda de Moraes Mota, “em 2007 aconteceu na cidade de Santa Inês-MA, uma formação para a implantação do componente Direito Indígena e Língua Indígena no currículo da Educação Escolar Indígena do Maranhão, realizada pela Supervisão de Educação Indígena — SUPEIND”. Atualmente a SUPEIND não existe mais, sendo absorvida pela SUPMODE, porém nesta antiga Supervisão marcou o início da construção e implantação desta nova Disciplina chamada Direito Indígena e a primeira Escola Indígena do Estado do Maranhão a implantar essa nova Disciplina em seu currículo foi a Escola Indígena Januária em 2008, localizada na Terra Indígena Rio Pindaré, cidade de Bom Jardim-MA, jurisdicionada pela URE Santa Inês.

2.1 Currículo decolonial e Educação Escolar Indígena

Inicialmente, é preciso entender a decolonialidade como um processo de desconstrução sobre a imposição do pensamento eurocêntrico que durante séculos foi utilizado como justificativa para a colonização cultural, política e econômica aos povos que vivem em terras recém invadidas como ditas “descobertas” pelos europeus. Desta forma, criou-se o mito de uma cultura superior e cultura inferior, com a utilização da justificativa de uma modernidade. Como analisa Dussel (1993, p. 22):

Este povo, o Norte, Europa (para Hegel sobretudo Alemanha e Inglaterra) tem assim um “direito absoluto” por ser o “portador” do Espírito neste “momento de seu desenvolvimento”. Diante de cujo povo todo outro povo “não tem direito”. É a melhor definição não só de “eurocentrismo”, mas também da própria sacralização do poder do Norte e do Centro sobre o Sul.

Muito se discute sobre a importância do currículo nos meios acadêmicos e profissionais. Encontram-se, ao longo da história da pedagogia, diversos conceitos desenvolvidos por pensadoras(es), em que há uma unanimidade que é central em considerar que o currículo sempre reproduziu o pensamento da classe dominante, buscando a influência do poder econômico para a formação de um indivíduo cada vez mais preparado para uma sociedade economicamente liberal. Segundo Silva (2005, p. 16):

É precisamente a questão de poder que vai separar as teorias tradicionais, das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso “teorias” neutras, científicas, desinteressadas, mas que está inevitavelmente, implicada em relação de poder.

Dentro desse contexto, em que a ordem econômica influencia costumes e pensamentos, o currículo escolar acaba reproduzindo ideias e visões de mundo, de setores da sociedade elitizados e, assim, desconsidera um universo e forma de explicar e viver que está fora da esfera capitalista e consumista, como por exemplo, a ancestralidade dos povos originários. É preciso reconstruir currículos e conceitos, os quais levem em consideração, a filosofia e a ciência dos povos originários. Torna-se necessário, portanto, um currículo que leve adiante uma pedagogia mais próxima da identidade das nações indígenas. Ressalta Silva (2005, p. 17):

Nesse sentido, as teorias críticas de currículos, ao descolar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva.

Pensar em um currículo como quebra de paradigmas, que possa romper com o pensamento eurocêntrico, é reconhecer que existem/existiam saberes filosóficos e científicos pré-colonização. A filosofia, por exemplo, que tradicionalmente e historicamente é adotada nas escolas tem como referência os saberes gregos que foram adotados e classificados pelos europeus como filosofia ocidental⁹. Essa filosofia por consequente, não leva em conta a ancestralidade dos povos originários que muito antes da chegada dos europeus já possuíam sua própria interpretação da vida e do mundo. Segundo Boulos Júnior, Silva e Furquim Júnior (2020, p. 113):

A filosofia andina [...] desafia as concepções de matriz europeia e, para compreendê-la, é preciso abandonar pressupostos eurocêntricos. Desse modo, tanto a filosofia andina quanto a mexicana guardam em si riquezas e expressam um modelo de pensamento original. Conhecer-las é uma forma de compreender melhor a visão de mundo deles, desconstruir a ideia de que só a racionalidade europeia é válida e, assim, perceber que há outras possíveis.

Podemos ter, também, como conceito de uma pedagogia e currículo que sai da esfera eurocêntrica, a ideia do “*bem viver*”, que é muito mais que uma proposta contra a colonialidade, pois seus princípios estão ligados nas relações do homem e da mulher comunitária e solidário e sua relação com a natureza e diversidade, ao contrário do que é imposto nas sociedades industrializadas e modernas, em que a competição e o individualismo são incentivados e estruturados nas suas instituições sociais. Dentre essas instituições podemos citar a família e a escola, as quais

⁹ A cosmovisão africana também deve ser levada em consideração no processo de formulação da filosofia ocidental.

ignoraram a existência de toda uma pluralidade de ideias e interpretação da vida que já existiam muito antes da chegada dos primeiros europeus no continente americano.

Nesse parâmetro Acosta (2016, p. 145) afirma:

O Estado “moderno” é liberal, herdeiro de uma estrutura e práticas coloniais, sobre o qual se estabeleceu um esquema de dominação oligárquico, uma e outra vez tratou de embranquecer a sociedade, negar e apagar a diversidade, ignorar ou reprimir a existência de cultura e línguas dos povos e nacionalidades que existiam antes da conquista.

Nessas condições, as instituições escolares foram se estruturando e reproduzindo hábitos eurocentrados que ficaram enraizados nos currículos. Essas reproduções da valorização de pensamentos dos colonizadores criaram hábitos culturais transmitidos pelas instituições pedagógicas. Segundo Bourdieu e Passeron (1978, p.12):

Toda o sistema de ensino institucionalizado produz e reproduz um arbítrio cultural de que ele não é o produtor e cuja reprodução contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes. Esta instituição é uma produtora de *habitus*, ao mesmo tempo que desconhece a origem dos mesmos, assim como as condições da sua reprodução.

Pensar escolas e práticas educativas contracoloniais requer a construção de novos paradigmas curriculares. Contrários, por exemplo, às teorias tradicionais curriculares, as quais estavam fortemente embasadas nos interesses das classes dominantes, em que as instituições educacionais eram reproduções ideológicas elitistas, pois valores fora desse contexto social eram ignorados ou desprezados. Nesse sentido, a teoria crítica curricular analisa paradigmas dentro das dinâmicas de classe social, discutindo sobre as desigualdades sociais, de gênero, de raça, de etnia e de poder político. Silva afirma (2005, p. 99):

A teorização crítica sobre o currículo esteve inicialmente concentrada, como sabemos, na análise da dinâmica de classe, da qual as chamadas “teorias da reprodução” constituem um bom exemplo. Tornou-se logo evidente, entretanto, que as relações de desigualdades e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restrita a classe social. Como análise política e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia.

A partir das conceituações de Silva (2005) em Documentos de Identidade, o autor afirma que são as teorias pós-críticas de currículo que enfatizam estudos sobre as questões identitárias, com recortes de gênero, raça e etnia. Deste modo, o currículo decolonial ao reafirmar estudos sobre questões contracoloniais e de resgate de saberes de grupos sociais considerados minorias de poder, dialoga diretamente com

as propostas das teorias pós-críticas de currículo. Sendo assim, é preciso entender as teorizações curriculares que surgiram ao longo dos processos pedagógicos para poder fazer a *alforria* dos paradigmas curriculares, marcados pelo eurocentrismo. Reivindicar a decolonialidade é reconhecer novos ou antigos saberes de povos que já possuíam suas filosofias, ciências e suas maneiras de transmissão e reprodução de saberes que são puramente pedagógicos. Teorias como a do Bem Viver e da Pedagogia dos povos das matas, das águas, das florestas mostram, portanto, que há caminhos para a construção de propostas educativas que dialoguem com a natureza, as vidas comunitárias, a ciência como possibilidade de emancipação social.

2.2 Interculturalidade na Educação Escolar Indígena

A educação indígena, como educação comunitária, deve se valer de alguns princípios comunitários como articulação com projetos de sustentabilidade territorial e cultural e, todo profissional da comunidade, deve estar envolvido nesses projetos. A interculturalidade, garantida e assegurada pela LDB Lei nº 9.394/96, proporciona às comunidades indígenas o direito a uma educação diferenciada e intercultural. Essa conquista, portanto, de uma educação intercultural, garante aos povos originários práticas educativas voltadas para sua própria identidade cultural, configurando-se em uma forma de reparar décadas de imposição de uma educação catequista e integralista, que não servia para a preservação e desenvolvimento sociocultural indígena. Como nos fala o Referencial Curricular da Educação Indígena do Estado do Maranhão — RCEIMA. (MARANHÃO, 2023, p. 07):

A política educacional indigenista passa a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB (Lei Nº 9.394/96). No seu artigo 78 é definido que cabe ao Sistema de Ensino da União em colaboração com os entes federados, “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências. Garantindo-lhes o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não -índias.

As comunidades indígenas ainda sofrem muita imposição de cultura e valores da sociedade envolvente. Avaliar os impactos disso na comunidade escolar indígena é fundamental para a construção de propostas educativas indígenas respeitadoras da cultura dos povos originários. Por outro lado, rituais ancestrais e ritos de passagem são transmitidos nas escolas Guajajara, como é o caso da “festa da menina moça” que

geralmente acontece no segundo semestre do ano, momento em que é festejada a passagem da puberdade da mulher nas aldeias Guajajara. Importante discutir, portanto, de que modo os docentes incluem essas tradições comunitárias na sua prática, construindo, portanto, trabalhos pedagógicos interculturais.

A escola indígena, desta forma, possui autonomia e direito constitucional, garantidos e preservado no Artigo 210 da Constituinte de 1988, de possuir uma pedagogia específica que possa preservar suas ancestralidades e difusão dos seus saberes. Nesse ponto de reflexão, o corpo docente e pedagógico da comunidade escolar ao construir seu Plano Político Pedagógico (PPP), deve observar os períodos de ritos de passagens, festas religiosas e tradicionais específicas dos povos originários de cada comunidade escolar.

O desafio da questão pedagógica da interculturalidade é conciliar os saberes ancestrais com a do mundo globalizado. Os jovens indígenas sofrem influências cada vez mais fortes dessa globalização cultural e econômica, levando ao desinteresse das práticas tradicionais e ancestrais da sua comunidade. Como afirma Apinaé¹⁰ (2017, p.75):

Atualmente há uma crise geracional entre o Panhĩ Apinajé. Os Mënywjaja (os jovens) dizem que os anciãos não passam o conhecimento que detêm adiante. Os anciãos, por sua vez, afirmam que os jovens não têm curiosidade ou interesse em aprender, sendo que os próprios Mënywjaja não discutem isso entre eles. Isto causa um problema muito grande para a comunidade, pois os saberes ancestrais acabam não sendo transmitidos da forma adequada às novas gerações, que seduzidas pelo universo cultural não indígena, não sabem mais como agir adequadamente. Este processo está muito rápido.

O desafio de uma educação intercultural é conciliar a diversidade e pluralidade de conhecimentos e saberes sem perder a identidade comunitária e ancestral dos povos originários. Dentro desta especificidade educacional, a escola participa das atividades culturais e tradicionais da comunidade indígena, pois há uma compreensão de que a função social da escola indígena é apresentar os saberes ancestrais¹¹ e ocidentais, sem excluir os discentes dos seus costumes tradicionais perante um mundo globalizado.

¹⁰ Professor na escola Tekator da aldeia Mariazinha/TI Apinajé, egresso do Curso de Licenciatura Intercultural do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da mesma instituição.

¹¹ Entende-se aqui sobre saberes ancestrais, os conhecimentos seculares e tradicionais repassados através da vida comunitária.

Nesta perspectiva, é pertinente registrar os avanços que a Educação Escolar Indígena (EEI) conquistou no campo político, através de reivindicações históricas, do final do século passado, povos originários, principalmente das últimas décadas, como a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967 e após a Constituição de 1988. Órgãos e programas pedagógicos foram criados para que os direitos indígenas adquiridos fossem executados, para que a EEI possa ter princípios diferenciados, específicos, bilíngue e interculturais. Neste sentido, podemos citar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), as Diretrizes Curriculares da Educação Indígena (DCEI), que começaram a fazer parte do Plano Nacional de Educação (PNE) e no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Dentro deste contexto, no âmbito estadual maranhense, podemos citar também o Referencial Curricular para Educação Indígena do Estado do Maranhão (RCEIMA) e a Lei 11.638 de 23 de dezembro de 2021, que cria o Estatuto dos Povos Indígenas do Estado do Maranhão e com ele o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI-MA).

Nesse contexto, vale destacar a recente criação do Ministério dos Povos Originários, criado no atual governo do Presidente Lula em 2023, tendo como ministra a maranhense Sonia Guajajara, feito que se torna um marco histórico. Pela primeira vez na história republicana brasileira, os povos originários recebem um ministério exclusivo para tratar das suas reivindicações e questões. Entretanto, por mais que se tenha avançado no campo político educacional indígena, ainda existem problemáticas a serem refletidas e questionadas como, por exemplo, a aquisição dos saberes desses direitos e mecanismos institucionais voltados para a EEI, por parte dos docentes indígenas e não indígenas que compõe a comunidade escolar. Segundo Kanapp¹² e Martins¹³ (2017, p 97):

Não podemos deixar de ressaltar que problemático também é o fato de que a legislação para as escolas indígenas não é conhecida por todos os seus agentes, tanto professores indígenas como não-indígenas. Ela deveria ser tomada não só como um conteúdo programático obrigatório dos programas de formação dos professores, mas sua análise e interpretação deveriam ser uma competência específica a ser desenvolvida durante as formações e habilitações de professores indígenas e gestores das escolas indígenas.

¹² Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena — Teko Arandu. Graduado, mestre e doutorando em História. É responsável pela área de Fundamentos da Educação e Fundamentos da Educação Escolar Indígena na Licenciatura Intercultural Indígena — Teko Arandu — Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

¹³ Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena — Teko Arandu — UFGD. Graduado em Letras, com mestrado e doutorado em Linguística.

É importante destacar que na escola indígena ocorre o encontro de dois universos de saberes, o ancestral/tradicional com o ocidental/globalizado. Nesse contexto, a EEI se torna lugar de apropriação e demarcação de poderes, pois traz consigo valores e simbologias a serem compartilhadas comunitariamente no processo pedagógico intercultural, introduzidos por agentes do Estado e da própria comunidade. Como nos fala Cássio e Andérbio (2017, p. 98):

Inicialmente, é preciso considerar que na escola indígena ocorrem encontros de diferentes 'educações': indígena e escolar, servindo também como um espaço de socialização da comunidade. É preciso levar em conta também que, embora nunca tenha deixado de ser um espaço introduzido por agentes de fora das comunidades indígenas, alguns elementos que nela aparecem já revelam traços de apropriações. Assim, a escola indígena passa a carregar valores e símbolos que começam a fazer parte também da vida da comunidade. Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de que a escola é uma instituição carregada de poder, que participa/participou da vida da comunidade em nome da Igreja ou do Estado, sendo compreendida aqui como um espaço de fronteira, espaço de traduções múltiplas.

O paradigma da educação intercultural surge como mecanismo pedagógico para reparar décadas de imposição educacional dada aos povos originários através de uma educação catequista, colonial, ocidental e, posteriormente, globalizada. É preciso, desta forma, entender que a interculturalidade na EEI, não é apenas um aparato pedagógico para combater modelos educacionais antigos que negligenciavam a ancestralidade e tradições das comunidades indígenas brasileira, mas sim, um instrumento de demarcação política de espaço e poder, para que a escola indígena seja direcionada à vida de sua comunidade e às suas tradições. Como afirma Cássio e Andérbio (2017, p. 99):

Podemos observar que somente nos últimos anos a interculturalidade foi apresentada como uma alternativa para garantir o respeito à diversidade cultural (respeito negado, negligenciado e combatido por meio dos diversos modelos de educação propostos até então, que eram de caráter integracionista e autoritário, nocivos às sociedades indígenas). No entanto, para além dos discursos sobre a educação diferenciada, é preciso tomar a interculturalidade como base para a construção da Educação Escolar Indígena, contudo, isso só será possível se compreendermos a interculturalidade como opção política.

A construção de práticas educativas interculturais não é apenas uma reparação histórica aos povos originários, é, também, permitir que conhecimentos ancestrais ameríndios brasileiros sejam reconhecidos como forma de saber científico e empírico, que esses saberes possam também ser modelos de reflexões para soluções de problemas de exclusão dos povos considerados minorias de poder. Pensar em uma

escola intercultural significa requerer que a formação de professoras(es), dos sujeitos que realizam práticas pedagógicas nas escolas, levem em consideração o paradigma dos diálogos das diferenças, da sabedoria dos povos originários, por exemplo.

Pensar na formação docente indígena, no paradigma do currículo da interculturalidade, é uma reparação histórica sobre os conhecimentos indígenas que durante todo o período da Educação Escolar Indígena foram desacreditados e evitados por conta de uma educação fundamentada na colonialidade ocidental. É importante entender que, ao pensarmos em um currículo decolonial e também uma formação docente intercultural, deve-se entender quais as demandas que a escolarização indígena precisa. Pois, a interculturalidade não pode excluir dos indígenas o direito de conhecer os saberes ocidentais, mas é ampliar sua visão cosmológica e científica junto com seus saberes culturais, tradicionais e filosóficas da sua comunidade com os saberes ocidentais. Segundo Baniwa¹⁴ (2019, p. 61):

Na perspectiva das comunidades originárias, a escola indígena intercultural deveria ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente de não conhecerem os *modus pensanti* e *operandi* dos conquistadores. Assim, para a defesa de suas culturas, seus conhecimentos e seus direitos na atualidade, necessitam dominar o máximo possível esses *modus pensanti* e *operandi* dos colonizadores.

É preciso, portanto, que a formação de professoras(es) leve em consideração o reconhecimento e a valorização cultural, de uma sociedade multicultural e pluralista como a brasileira, que já possuía sua filosofia e suas soluções para explicar e resolver seus fenômenos sociais e científicos pertinentes ao seu modo de viver e ver o mundo. Nesse contexto, entramos na discussão do componente curricular Direito Indígena, que é um paradigma pioneiro na EEI do Estado do Maranhão, componente esse que é o foco desta pesquisa.

2.3 Direito Indígena

A Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC) em 2021, fundamentada na Constituinte de 1988 e na LDB 9394/96 e no RCEIMA, elaborou novos paradigmas pedagógicos, como parte do seu PPP, a serem utilizados como

¹⁴ Ao longo deste trabalho nos referiremos a este autor, ora como Baniwa, ora como Luciano, por se tratar de mudanças de sobrenome do autor Gersem Baniwa.

ferramentas de orientações e auxílio para Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão, tendo em vista o fortalecimento dos valores culturais indígenas na formação de professoras(es). Segundo o RECEIMA (MARANHÃO, 2021, p.7):

Precisamos superar propostas de natureza homogeneizadoras para as escolas indígenas maranhenses, sendo necessária a formulação de políticas e ações diferenciadas conhecedoras das especificidades de cada povo indígena, partindo de um diálogo intercultural em que garanta a estes povos a expressão de suas percepções e concepções sobre a educação escolar.

Dentro desta perspectiva, surge uma proposta nova de componente curricular na educação indígena do Estado do Maranhão, que é o Direito Indígena, proposta essa que é o objeto de pesquisa desta dissertação. É um componente curricular pioneiro na Educação Indígena do Brasil, elaborada pela SEDUC do Maranhão, o qual fará parte do currículo das escolas indígenas, nos níveis da Educação Infantil, do Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos.

A formulação deste componente curricular está ligada às reivindicações e às lutas históricas dos povos originários por direitos, os quais são resultados de muita resistência cultural das comunidades indígenas brasileiras. Direitos como territorialidade, saúde, religiosidade, moradia, cidadania, acesso à arte, à educação diferenciada, dentre outros elementos, marcam a história de lutas dos povos originários.

A existência do componente curricular Direito Indígena se justifica no atual momento político brasileiro, nos últimos 4 anos, os direitos indígenas foram fortemente ignorados e atacados como forma de proposta de governo. Isso resultou em ondas de violências no campo, não apenas no Estado do Maranhão, mas em todos os territórios indígenas do Brasil, resultado mais expressivo deste momento é o que o povo Yanomami de Roraima está sofrendo. Fenômeno que podemos nomear como genocídio, pois trata-se do resultado da política história desenvolvido pelos governos da América Latina, mas que no caso brasileiro se intensificou recentemente no governo presidencial de 2019 a 2022.

O componente curricular Direito Indígena surge em 2008, deste modo, como ferramentapedagógica para formação de um cidadão indígena que tenha consciência da sua história e dos seus direitos. O Direito Indígena também é mais um paradigma educacional que rompe com estruturas eurocêntricas e colonialistas, portanto componente curricular contracolonial, que ainda estão enraizadas na sociedade brasileira. Tal componente forma a(o) professora(or) indígena e educa as(os)

estudantes, por meio dos conhecimentos da história do povo indígena, estimulando-os ao protagonismo e à emancipação. O artigo 78 da LDB 934/96 afirma que a Educação Escolar Indígena deverá:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.¹⁵ (BRAZIL, 1996, p. 33).

Percebe-se, que o componente curricular Direito Indígena corrobora com as diretrizes normativas direcionadas à Educação Escolar Indígena, pois o mesmo contempla os requisitos orientados por sua legislação específica, aspecto que reflete em sua estrutura curricular, conforme demonstraremos a seguir.

2.3.1 Estrutura curricular do direito indígena

Conforme dito anteriormente, foi a partir do contato com o RECEIMA, documento homologado em 2021, que tivemos conhecimento sobre o Componente Curricular Direito Indígena, enquanto proposta didático-pedagógica a ser trabalhada nas turmas de Ensino Médio, nos territórios indígenas maranhenses. Segundo o RECEIMA, o objetivo deste Componente Curricular é:

- a) conscientizar os alunos de seus direitos, bem como de seus deveres enquanto indígena e cidadão brasileiro;
- b) conhecer a importância das lutas dos povos indígenas por direitos sociais, políticos e territoriais;
- c) levar os alunos a conhecer a documentação legal que trata dos direitos indígenas e da educação escolar indígena, em âmbito nacional, estadual e municipal;
- d) desenvolver a consciência crítica e o sentido de cidadania por meio do acesso às informações contidas nas respectivas legislações;
- e) promover nos alunos o desenvolvimento do espírito de coletividade e responsabilidade com a comunidade da qual faz parte e
- f) fazer com que os alunos desenvolvam sua consciência com relação ao seu papel social, político e cultural em relação à comunidade a qual pertencem. (MARANHÃO, 2021, p. 69)

É possível afirmar que esses objetivos se fundamentam nos princípios da educação decolonial indígena, que buscam construir modelos educativos sociológicos e antropológicos. O ensino, portanto, desse componente curricular em escolas indígenas configura-se como importante mecanismo de poder socialização da cultura

¹⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acesso em: 12 mar. 2023.

Guajajara. O que se pretende com a Disciplina Direito Indígena é formar politicamente e socialmente os estudantes indígenas, levando em consideração as conquistas dos povos indígenas brasileiros e latino-americanos. A escola inserida nas comunidades indígenas precisa construir currículos que dialoguem com a cultura da população indígena (MELIÀ, 1999).

Em se tratando, portanto, dos conteúdos da Disciplina Direito Indígena para o Ensino Médio, o RECEIMA afirma que estes são:

- a) definição de Direito, Direitos indígenas na Constituição Federal, organização do Estado e organização dos poderes;
- b) da ordem econômica e financeira, da ordem social;
- c) escravidão e massacres, remoção e confinamento, violência e exploração sexual das mulheres indígenas;
- d) luta contra o etnocídio, luta contra o genocídio brasileiro; e) direito à saúde, movimentos indígenas, lutas pela vida e defesa e reconquista do território tradicional, repressão cultural e religiosa; e) o domínio da escrita, resistência e apropriação na educação escolar;
- f) educação escolar: um instrumento a serviço da autonomia;
- g) lutas indígenas: uma homenagem aos heróis, aos líderes e mártires da resistência;
- h) direito à terra e à dignidade;
- i) história do Movimento Indígena e;
- j) as principais lideranças indígenas em âmbito nacional. (MARANHÃO, 2021, p. 69).

Os conteúdos do componente curricular Direito Indígena fazem referência às possibilidades de letramento da população indígena sobre legislações, teorias e conceitos sobre direitos dos povos originários no Brasil. Tais conteúdos são muito importantes para a formação política do povo indígena maranhense, uma vez que os mesmos tratam de temas socialmente relevantes, a partir de perspectivas históricas e contemporâneas.

Segundo o RECEIMA, a metodologia do Direito Indígena¹⁶ para o Ensino Médio regular consiste em: a) estabelecer relações entre o presente e o passado à luz da legislação; b) trabalho em grupos; c) leitura e interpretação de textos; d) comparar a evolução da legislação no que diz respeito à evolução do direito indígena e e) pesquisa. Tais metodologias pretendem organizar didaticamente o trabalho nas escolas indígenas, a partir do conteúdo da Disciplina Direito Indígena. Como sugestão, afirmamos a importância dessas atividades partirem dos conhecimentos prévios dos estudantes, referenciado em Freire (1996, p. 17):

¹⁶ Utilizamos a expressão “componente curricular” para nos referirmos a uma disciplina do currículo da Educação Escolar Indígena do Maranhão.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária — mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Nota-se que o Direito Indígena tem na sua estrutura curricular a valorização da ancestralidade dos povos originários, a qual passa pelo resgate da história de suas lutas e conquistas para a formação de um cidadão consciente de seus direitos. Percebe-se, ainda, na sua construção curricular do Direito Indígena, o espírito comunitário e coletivo característico do modo de vida dos povos originários. Neste ponto, é oportuno afirmar que a construção do RECEIMA, bem com, da Disciplina Direito Indígena se deu com a colaboração dos povos indígenas maranhenses, aspecto relevante para reforçar a importância social e política dos seus conteúdos.

A seguir discutiremos a EEI no Maranhão, na perspectiva da formação de professoras(es).

2.4 Educação Escolar Indígena no Maranhão: a formação docente em questão

A Educação Escolar Indígena no âmbito legislativo, no que diz respeito aos avanços e às conquistas de leis, vem desde a Constituição de 1988 adquirindo conquistas significativas em benefício aos interesses dos povos originários. Os primeiros modelos educacionais adotados para os povos indígenas foram modelos catequistas, assimilacionista, integracionistas e colonialistas e que nada contribuíram para o desenvolvimento e para a preservação da cultura e da identidade do povo originário brasileiro. Neste sentido pretendemos, neste tópico, discutir alguns pontos importantes da formação de professoras(es) indígenas maranhenses.

Esta pesquisa olha para a especificidade do povo Guajajara, porém sem desconsiderar as causas educacionais dos outros grupos do território maranhense. A escolha desse povo ocorreu pelo fato dele se constituir como o maior grupo étnico-indígena do Estado do Maranhão e um dos maiores do Brasil. Segundo informações da SUPMODE, no Maranhão existem 276 comunidades indígenas e os Guajajara possuem o maior número de escolas, 238. Em 2023, o quadro de professoras(es) indígenas do Estado do Maranhão é composto por 666 docentes indígenas, todos no regime de contrato pelo Estado, de diferentes áreas e graus de formações, conforme demonstra a quadro a seguir:

1- Quantitativo de professoras(es) indígenas da rede Estadual do Maranhão¹⁷

COM ENSINO SUPERIOR	
SUPERIOR	QUANTITATIVO
GRADUADOS	233
ESPECIALISTAS	49
MESTRES	03
DOUTORES	01
Total de professores na rede	
286	
ÁREA DE FORMAÇÃO	
HUMANAS	QUANTITATIVO
História:	12
Geografia:	10
Filosofia:	01
MATEMÁTICA	QUANTITATIVO
Matemática:	18
LINGUAGENS	QUANTITATIVO
Português:	22
Educação Física:	01
Artes:	01
NATUREZA	QUANTITATIVO
Biologia:	04
Química:	04
Física:	01
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	QUANTITATIVO
00	
LICENCIATURA INTERCULTURAL	
CURSO	QUANTITATIVO
Educação em Licenciatura Intercultural	17
MAGISTÉRIO	
286	
GÊNERO	
MASCULINO	
318	
FEMININO	
348	

Fonte: Elaboração do autor (2023).

O quadro acima demonstra que grande parte das(os) professoras(es) que trabalham nas escolas indígenas maranhense possuem cursos de graduação. Essa constatação representa avanços na formação docente, pois segundo Martins (2015) as escolas camponesas latino-americanas possuem históricas estatísticas de

¹⁷ Dados obtidos na SUPMODE/SEDUC-MA.

descasos, abandono e precarizações. É nesse sentido que o Movimento de Articulação Por uma Educação do Campo defende escolas públicas de qualidade e formações docentes e currículos que dialoguem com a cultura das populações camponesa.

Ainda sobre o quadro, é oportuno afirmar que no Maranhão há possibilidades de formação de professoras(es) para atuar nas escolas indígenas nos seguintes cursos: a) Licenciatura Intercultural Indígena Bilíngue da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e b) Curso Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG). Há possibilidades de formação inicial, também, pelo Magistério Intercultural Indígena da SEDUC e há professoras(es) formadas(os) em cursos do ensino regular. Pode-se concluir, portanto, que quando essa formação ocorre em cursos específicos do debate indígena, há no currículo desses cursos reflexões sobre as especificidades da Educação Escolar Indígena e de seus currículos.

Com a pandemia provocada pela covid 19 e os seus diferentes impactos mórbidos e nefastos para a humanidade, as relações sociais, a educação foram muito afetadas. Nos territórios indígenas, por exemplo, as aulas também aconteceram em diferentes formatos (remoto, híbrido). Há que se investigar mais a fundo sobre os impactos da pandemia para comunidades indígenas maranhenses, levando-se em consideração o cenário educacional. Sabemos, portanto, que todo o corpo docente e discente teve que descobrir e aprender novas técnicas e construir estratégias de ensino, de acordo com a realidade social de cada escola, aspecto que se configura como desafio para a formação docente.

As escolas indígenas necessitam de professoras(es) indígenas oriundas(os) das comunidades. Para isso, formar docentes indígenas, em cursos de formação com currículo específico, torna-se importante. Aspecto importante por vários motivos, dentre eles, a relação de conhecimento e pertencimento às comunidades indígenas. Outro motivo: o conhecimento da língua materna e a compreensão dos códigos da cultura, fatos que podem promover práticas educativas mais inclusivas e respeitadas. A seguir, falaremos mais sobre a formação de professoras(es) para escolas indígenas.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PARA ESCOLAS INDÍGENAS

3.1 Aspectos iniciais

A Educação Escolar Indígena no Brasil é secular, datando-se dos tempos da colonização portuguesa, com os missionários jesuítas. O projeto de educação jesuíta esteve alicerçado em princípios de catequese do povo indígena, o qual só foi possível pela aprendizagem das línguas dos povos originários por parte dos jesuítas. É somente na década de 1970 que a discussão sobre a construção de uma educação e escola plural em diálogo com a cultura dos indígenas brasileiros ganhou visibilidade.

É a partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a LDB 9394/96, com o Plano Nacional de Educação (PNL nº 10.172) e demais legislações específicas, é que se expressou legalmente a necessidade de assegurar a esses povos o direito à educação, a partir do reconhecimento de suas culturas e organização social. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, em seu art. 231, reconhece a organização social indígena, seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições, sugerindo assim, um ensino escolar que também assegure o respeito a sua identidade, como está explicitado no Art. 210:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º 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) (grifo nosso).

A LDB 9.394/96 destaca a Educação Escolar Indígena em dois momentos: a) ao tratar do Ensino Fundamental em seu Art. 32, no que tange à língua materna, fazendo referência, portanto, ao artigo já citado da Constituição Brasileira de 1988 e b) ao garantir programas que reafirmem a identidade destes povos através da educação, em seu Art. 78.

As pesquisas mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) datam ainda do ano de 2022, em que nos mostra um quantitativo de aproximadamente 1.694,83 indígenas vivendo no território brasileiro, representando 0,83% da população brasileira e o Estado do Maranhão possui 57.166 indígenas, sendo o 8º Estado da federação brasileira com a maior população indígena do país. Estima-se que no Maranhão existiam, no século XVI, 14 grupos indígenas e, atualmente, segundo dados da SEDUC¹⁸ no Maranhão fazem parte nove nações indígenas, que se diferenciam tanto culturalmente como linguisticamente em dois

troncos, Tupi e o Macro-Jê.

Ainda sobre o último censo do IBGE, na Terra Indígena Araribóia do Maranhão encontra-se 10.318 residentes nesse território, sendo 10.158 indígenas que representa 98,45% dos habitantes desse Território supra citado. A T.I. Araribóia é onde se localiza a Escola Indígena lócus desta pesquisa, o censo de 2022 ainda aponta um crescimento populacional significativo em relação ao censo anterior de 2010 que demonstrava uma população de 6.997 habitantes nesse território e em 2022 saltou para 10.158 habitantes.

Sobre a educação escolar no Maranhão, segundo dados da SEDUC, podemos afirmar que existem 13.285 estudantes matriculadas(os) em escolas indígenas maranhenses, distribuídos da seguinte forma: 342 nas pré-escolas, 10.657 do 1º ao 5º ano, 1.800 do 6º ao 9º ano, 370 no Ensino Médio e 116 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme podemos observar, a quantidade de estudantes matriculadas(os) no Ensino Médio é menor em relação às outras modalidades e esse pode ser tema de novos estudos: a tentativa de compreender e mapear motivos pelos quais as(os) estudantes das escolas indígenas chegam em menor quantidade nesse nível de ensino.

Em relação aos números de professoras(es), há nas escolas indígenas maranhenses um total de 886 educadoras(es), dos quais 497 são indígenas e 389 são não-indígenas¹⁹. Embora o número de professoras(es) indígenas seja superior, há um quantitativo grande de educadoras(es) não-indígenas trabalhando nos territórios, reafirmando a necessidade de formação docente de professores indígenas. Outro tema que poderia ser abordado por novas pesquisas diz respeito às instituições que formam essas professoras(es). Quantos estudaram em cursos específicos de formação de professoras(es) indígenas?

O foco desta pesquisa, portanto, é o povo Guajajara e há muito o que se pesquisar sobre essas comunidades no Maranhão. Em relação ao reconhecimento histórico desse grupo²⁰, podemos afirmar que isso se deu por volta do século XVIII, mas somente na década de 1940 houve um interesse etnológico sobre esses

¹⁸ Dados estatísticos fornecidos pela Superintendência de Educação Indígena/SEDUC - MA no ano de 2017.

¹⁹ Dados obtidos na SUPMODE/SEDUC-MA.

²⁰ Este grupo apresenta também uma denominação mais abrangente chamado Tenetehara-Guajajara, que abrange os Guajajara do Maranhão e os Tembê do Pará.

indígenas (DINIZ, 1994). Diante de escassas e até mesmo obsoletas publicações sobre o povo Guajajara, esta pesquisa pode-se tornar relevante por buscar compreender mais sobre essa etnia junto a um contexto imprescindível para o fortalecimento de sua identidade étnico-cultural: a educação escolar e a formação de professoras(es).

Diante das difíceis vivências escolares dos povos indígenas, reforçadas por estatísticas de escolas com poucas estruturas físicas, com falta de professoras(es), realidade escolar muitas vezes mediada por conflitos de terra nos territórios maranhenses e outras ausências. A escola, lócus de aprendizagem, apresenta-se como potencial fomentador na preservação da identidade cultural desses povos originários localizados no Maranhão. O trabalho docente, bem como sua formação, é fundamental para a construção de escolas indígenas de qualidade. Sobre isso, discutiremos mais adiante. A seguir apresentaremos aspectos históricos da Educação Escolar Indígena.

3.2 Elementos históricos da Educação Escolar Indígena

O processo educacional indígena no Brasil não é algo recente e está fortemente ligado ao processo histórico de colonização brasileira com a chegada dos jesuítas através da catequização e integração. Esse modelo educacional integracionista durante muito tempo, desde o século XVI, não respeitava a cultura, história e visão de mundo que cada sociedade carrega com sua ancestralidade. Esse modelo contribuiu com o processo de introdução de uma cultura estrangeira, portanto, colonizadora e que em nada ajudou ou fortaleceu a preservação e difusão da história e conhecimento dos povos originários brasileiros.

Conforme dito anteriormente, é com a Constituição Federal de 1988 que a Educação Escolar Indígena começa a muda, pois a partir de então novos debates surgem sobre o reconhecimento dos valores culturais e históricos dos povos indígenas, conforme presente em seu Artigo 231. A partir de então o Ministério da Educação (MEC) em 1991, por exemplo, cria políticas educacionais voltadas para a proteção, a cultura e a identidade dos povos originais, defendendo uma educação diferenciada e de qualidade. Segundo Gonçalves (2013, p.12):

A LDB 9.394/96 estabeleceu enfaticamente a diferenciação entre as escolas indígenas e as demais escolas do sistema, considerando a diversidade cultural, a língua materna e a interculturalidade. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas — RCNEI é um parâmetro que deve ser consultado, estudado e avaliado todas as vezes que se pensar em implementação da educação escolar indígena. A obra visa nortear uma educação indígena específica diferenciada e intercultural. Com respeito às disciplinas, são apresentadas ideias básicas e sugestões de trabalho em uma perspectiva interdisciplinar para todos os ciclos das escolas indígenas do Ensino Fundamental. Esse documento deveria auxiliar o trabalho diário das Secretarias e dos professores indígena e não indígena na comunidade, o que infelizmente não ocorre na maioria das escolas indígenas.

Percebe-se que houve avanços significativos, em forma de leis, a partir de 1998, que favoreceram uma educação bilíngue e intercultural indígena. Criou-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), como ferramenta orientadora para consultas no processo de formação de uma escola indígena. Porém, ainda há muito o que se fazer em relação à educação escolar indígena, pois algumas questões precisam ser seriamente debatidas como, por exemplo, o modelo educacional de cada comunidade. Além disso, temas como investimentos, formação da(o) professora(or) indígena, construção e implementação do Projeto Político Pedagógico são temas relevantes para o debate e merecem atenção no processo de construção de uma educação escolar indígena intercultural.

3.3 Formação docente e as escolas indígenas

O debate sobre a importância da formação docente é bastante veiculado nos discursos acadêmicos e no âmbito profissional da(o) educadora(or) e a sua importância é um tema inquestionável nas literaturas pedagógicas para o desenvolvimento coletivo da comunidade escolar e para a prática docente. Sobre a Educação Escolar Indígena, o debate torna-se mais necessário ainda, por compreendermos a importância das diferenças estruturais, da localidade e da diversidade cultural que existem entre uma escola indígena e uma não-indígena, no processo de formação docente. Posto isto, resolvemos tratar inicialmente de forma mais genérica as duas categorias de professoras (educadora de escola indígena e educadora de escola não-indígena). Iniciaremos, portanto, com o debate sobre a importância da formação para a(o) professora(or) e para sua comunidade escolar.

A escola, como instituição social, é um aparelho socializador da cultura de uma sociedade, devendo acompanhar as transformações sociais que um mundo cada vez mais globalizado exige. A formação docente deve acompanhar esse desenvolvimento

social e a(o) professora(or) precisa construir modos de ser, estar e refletir sobre os novos tempos. Os desafios que todas(os) as(os) educadoras(es) vivenciaram na pandemia do covid-19 deixou explícito a necessidade de adaptação às novas ferramentas educacionais requeridas por aulas remotas, por exemplo.

A formação da(o) educadora(or) deve acompanhar tais mudanças que ocorrem no mundo e na sociedade pois, assim como as outras categorias profissionais tiveram mudanças e adaptações, a educação não poderia ser diferente. Segundo Imbernón (2011, p. 47):

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.

A citação acima ratifica a ideia de que a formação docente precisa acompanhar as transformações que o mundo vivencia para que educadoras(es) executem o seu ofício com qualidade. Na formação docente há um aspecto fundamental que necessita ser debatido: o fator “cultura”. No contexto sociológico e pedagógico a cultura está fortemente ligada à educação e à sociedade, pois educar é construir saberes, conhecimentos oriundos de uma sociedade ou do mundo. Sob esse ponto de vista, a formação docente deve acompanhar as transformações sociais, observando os valores culturais que aquela comunidade escolar carrega. Imbernón (2011, p. 101) relata que:

A instituição educativa também deve mudar, deve se converter em algo verdadeiramente educativo e superar seu conceito já obsoleto que remota ao século XIX. Ao destacar seu caráter educativo queremos nos distanciar de enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes de qualidade, tão em moda nos últimos anos, e aproximar-nos, ao contrário, de seu caráter cultural, e da possibilidade, no campo educacional e em uma determinada comunidade, de que esse dinamismo cultural transforme os saberes e as consciências — e a estética — dos que atuamos na organização da vida e do trabalho nas instituições educativas.

É consenso em todas as discussões sobre a problemática da formação da(o) professora(or), a importância do processo de formação continuada ou formação permanente. Mas será que ainda podemos tratar de forma homogênea, educadora(or) de escola indígena e da não-indígena, ao debatermos a formação permanente? A resposta encontramos no conceito de Imbernón (2011, p.72):

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em comum em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação a diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se ao meio social.

Dando continuidade com o diálogo entre alguns autores, sobre a formação de professoras(es), Papi (2005) defende a ideia de que a formação da(o) professora(or) objetiva prepará-la(o) para o exercício da docência, envolvendo um processo relacional e ativo, efetivado por uma instituição formadora e mediado pelos aspectos de conjunturas culturais, políticas e econômicas. Como relata Papi (2005, p.34), a educação envolve outras esferas, sejam elas de determinação políticas, econômicas ou culturais. Isso faz com que as(os) professoras(es) não tenham domínio total sobre a prática, uma vez que tais setores interferem na vida escolar.

Percebe-se que Papi (2005) critica a falta de autonomia das(os) professoras(es) no processo de formação por entender que as(os) docentes estão subordinados às instituições educacionais que os controlam. A autora defende a profissionalização docente como forma de dar autonomia aos profissionais da educação e que essa profissionalização tem de levar em consideração a base social do educador. Assim, Papi (2005, p.34) afirma que:

A base social do professorado constitui um fator condicionante, à medida que se compreende que a atividade docente está sujeita às condições psicológicas e culturais dos educadores, pois o ato de ensinar é uma prática social que, por se realizar entre professores e alunos, reflete suas culturas e contextos sociais.

Dentro da discussão que a autora traz sobre a formação de professoras(es) e profissionalização, há a indagação sobre as práticas concorrentes que influenciam o ofício docente e que tiram a autonomia da(o) professora(or). Papi (2005, p.36) relata que:

As práticas concorrentes, como o próprio termo sugere, estão fora do sistema escolar, mas têm influência direta sobre a prática didática, uma vez que se concretizam em forma de manuais, livros didáticos, mecanismos de supervisão das escolas. Pretendem dirigir a ação dos professores e controlá-los, podendo transformá-los em simples executores de decisões externas, em sujeitos sem autonomia.

Quando analisamos a formação de professoras(es) da educação indígena, verificamos que muito do cenário apresentado não contribui com o direito adquirido

em 1988, direito esse já citado no início desse trabalho. Isso reforça a ausência da educação diferenciada para os povos originários e repete o modelo de educação integracionista que foi por muito tempo adotada para educação indígena. Na obra, “Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas”, Passos (2015) levanta a discussão e reflexão sobre a formação docente, analisando características básicas e defendendo a ampliação do campo docente e o significado da identidade profissional. A docência é um campo de conhecimento específico que exige sempre uma inovação para romper com o conservadorismo, construindo, portanto, práticas sociais reflexivas e crítica.

Formar professoras(es) implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os possibilite enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social de formação de novos sujeitos. Segundo Passos (2015, p.15):

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

A construção de uma identidade profissional é destacada por Passos (2015) na formação docente. Ao se tratar das questões indigenistas, a identidade é um fator primordial para a(o) educadora(or). A formação da identidade profissional da(o) educadora(or) da Educação do Campo, de modo específico o docente indígena, deve ser levada em consideração por se tratar de uma educação diferenciada, especializada e com grandes especificidades das diferentes comunidades étnicas/indígenas que existem no Brasil e no Estado do Maranhão. Segundo Passos (2015, p.15):

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passado pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e espaço.

Para André (2016), a formação da(o) professora(or) se dá na importância e na perspectiva de que as(os) educadoras(es) estejam bem preparadas(os) para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao estudante, a fim de que ele possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários para uma inserção crítica e criativa na realidade que o circunda e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdade. Para isso, torna-se importante o princípio de valorizar a(o) educadora(or) e suas construções reflexivas, promovendo acesso a diferentes

conhecimentos, através da cultura e do pensamento crítico da sua própria realidade. Nesse sentido, André nos diz (2016, p.19):

Quando se defende a proposta de professor reflexivo, o que se tem em mente é um docente reflexivo e crítico, porque, além de ser necessário refletir sobre o próprio trabalho, deve-se refletir criticamente. O que é refletir criticamente? Essa é uma pergunta importante a se fazer. Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados.

Para André (2016), formar professoras(es) críticas(os) e reflexivas(os) é ultrapassar as barreiras institucionais que tiram a autonomia do educador. É formar docentes com ferramental pedagógico que possa oferecer aos estudantes possibilidades de formar pensamentos críticos da sua própria realidade e vivência. Para André (2016, p.24):

O processo de formação do professor pesquisador tem como princípio básico, o envolvimento ativo do sujeito no próprio processo de aprendizagem, fazê-lo participar, opinar, defender suas ideias, suas opiniões. Mas além de buscar a formação de um sujeito autônomo com ideias próprias, outro princípio fundamental é a aprendizagem do convívio social.

Essa ideia da formação da(o) professora(or) pesquisadora(or) é compatível com todas as modalidades educacionais. E na perspectiva de quebra de paradigmas, formar uma/um educadora(or) indigenista pesquisadora(or)¹ é romper com o modelo de educação colonialista e integralista que há séculos foi imposto aos povos originários como forma de não valorização de suas vivências e seu meio social. Segundo Ramalho (2004), na formação do docente é importante compreender e construir o sentido da crítica como condição da profissionalização das(os) professoras(es), no marco dos projetos pedagógicos.

A atitude crítica, ligada à reflexão e à pesquisa, supõe a reconstrução das categorias pelas quais as(os) professoras(es) explicam fenômenos educacionais, como processos sociais, políticos, econômicos, ideológicos, complexos, na busca de superar suas práticas educativas e dessa forma contribuir com os projetos educativos que procuram “transformar a sociedade”. E conseqüentemente a escola como instituição da democratização de saberes, valores, atitudes, que possam contribuir com a formação cidadã das(os) estudantes e das(os) próprias(os) professoras(es) como profissionais em desenvolvimento. Como nos fala Ramalho (2004, p.19):

A discussão em relação à profissionalização docente é hoje uma das problemáticas centrais para a mudança educativa. O fenômeno traz consigo

¹ Entende-se aqui, a expressão “educadora(or) indigenista pesquisador”, todo educadora(or) da educação escolar indígena.

a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamentos e fortalecimento da profissão docente. Pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional.

Percebemos que a ideia central de Ramalho (2004), comunga com o pensamento de outras(os) estudiosas(os) citadas(os) neste trabalho, na perspectiva da formação da identidade profissional docente para quebra de paradigmas e valorização docente. Trabalhar na formação da identidade profissional da(o) professora(or) crítica(o) e reflexiva(o) nas formações docente é formar professoras(es) que vivem e entendem sua realidade junto com os seus estudantes, no sentido de elaborar estratégias e modelos de ensino que estejam melhor adaptados a tal comunidade escolar a qual pertencem.

3.4 Formação e a profissão docente: a importância da profissionalização docente

Se os índios não dominarem as técnicas de produção e transmissão de conhecimento, eles serão eternamente representados pela voz dos brancos. E para alcançar a autonomia de pensamento há um único caminho: a educação (GERSEN BANIWA).

A afirmação do professor Baniwa (2029, P. 27) traz novamente para o centro do debate o tema da educação escolar indígena e a tentativa de descolonizá-la. A autonomia do pensamento proposta pelo autor diz respeito à formação da consciência crítica dos estudantes indígenas pelo conhecimento dos seus direitos. O trabalho das(os) professoras(es) poderá ser muito útil na construção da educação escolar emancipadora e reparadora de ausências provocadas pelo epistemicídio²¹. E isso requer discutirmos novamente sobre a formação de professoras(es) para as escolas indígenas.

Segundo André (2016), a formação docente, partindo da análise de uma formação crítico-reflexiva, se dá pela imersão nas práticas de trabalho do professor, ou seja, em sua prática pedagógica, buscando compreender situações de superações dos desafios cotidianos presentes no ato de ensinar e aprender. Neste sentido, torna-se importante a reflexão sobre a prática, sobre o trabalho colaborativo e sobre o

²¹ A expressão foi utilizada por autores como Boaventura de Sousa Santos (2022), para se referir a supremacia da racionalidade europeia e sua apropriação pelos sujeitos colonizados, em detrimento do seu próprio conhecimento.

desenvolvimento profissional. É necessário, portanto, a formulação de um processo formativo em que o docente, tenha oportunidade de refletir criticamente sobre a sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter êxito em seus objetivos didáticos, por exemplo.

Outro fator a ressaltar é o conceito de professor pesquisador que envolve um aspecto de investigação e de trabalho colaborativo. Pesquisar é procurar resposta para algo que não se conhece e que é necessário conhecer. Com isso o processo de formação do professor pesquisador tem como princípio básico, o envolvimento ativo do sujeito no próprio processo de aprendizagem, fazendo-o participar, opinar, defender suas ideias e suas opiniões. Mas além de buscar a formação de um sujeito autônomo com ideias próprias, outro princípio fundamental é a aprendizagem do convívio social (TARDIF, 2014).

Em relação ao desenvolvimento profissional, compreendemos que o docente necessita assumir de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, de modo que a grande maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa e se aproprie de conhecimentos fundamentais para uma inserção ativa e comprometida na sociedade. André (2016, p.31) nos diz que:

Desenvolvimento profissional, assim como a escola reflexiva, é um processo que deve incluir todos os envolvidos na tarefa de educar, principalmente na educação escolar. O desenvolvimento profissional deve envolver todo o coletivo escolar, não apenas o professor, mas também a equipe gestora e o pessoal não docente, todos devem ter oportunidade de se desenvolver profissionalmente.

Para André (2016), o desenvolvimento profissional tem de ser um processo coletivo de toda a comunidade escolar envolvida por não se tratar apenas de um direito individual e sim de todos aqueles que compõem a citada comunidade escolar. Já Imbernón (2011), nos diz que é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, abrindo caminhos para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, uma vez que a profissão docente é feita nos encontros e nos diálogos coletivos.

Com isso o professor ou a professora deve converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. A profissionalização docente deve romper com as inércias e práticas do passado

assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão. Imbernón afirma (2011, p. 28):

Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “a frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas.

Para Imbernón (2011), a formação profissional do docente é um processo que deve ter como objetivo buscar a participação e crescimento do educador e que esse processo se reflita no aluno. Silmara Papi (2005), analisa em sentido amplo, que a formação docente profissional se insere no âmbito da formação humana e das relações sociais, articulando-se ao processo de construção da vida em sociedade, sendo por isso marcada por rupturas e contradições. Ela se efetiva mediante uma atitude ativa em que, agindo sobre a realidade para produzir a vida material, mas também sendo influenciado por ela, o homem constrói sua identidade e o sentido de alteridade que lhe dá a referência do outro.

A formação da(o) professora(or) da Educação Escolar Indígena deve ser construída a partir das realidades escolares específicas de cada localidade. É fundamental, portanto, reconhecer a importância de abordar essas diferentes perspectivas e necessidades para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e significativa para todos os estudantes. Deste modo, a(o) professora(or) necessita compreender sua inserção no contexto sócio-político, significando isso uma necessidade de análise sobre a abrangência e valor da prática docente no contexto social e educativo. É neste sentido que Silmara (2005, p.36) afirma que:

A ação docente, aqui suposta numa perspectiva de referência aos sujeitos, com sua cultura pessoal e profissional, seus compromissos, opções, vontades, conhecimentos, valores e representações, é um dos fatores para a consecução de metas assertivas dentro do processo de profissionalização docente.

Para Passos (2015), a formação das(os) professoras(es) se desenvolve num contexto coletivo. E segundo Nóvoa (1991), a formação docente busca a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios. A formação de professoras(es) constitui o ato de educar o futuro profissional para o exercício do magistério, envolvendo uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar; de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

Tal formação, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para o aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública. No exercício da docência é importante destacar os saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência. Nesse sentido, a identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais em que desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e espaço.

Para Passos (2015, p.20), a docência é, portanto, “uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso que dão sustentação à docência exige uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática”. Para Ramalho (2004) pensar em novos estilos para formação de professoras(es) implica ressignificar e construir novos sentidos para as categorias: profissão, profissionalização, competências vinculadas à atividade educativa dos professores nos novos contextos. Significa pensar na dimensão da pesquisa, da reflexão e da crítica como atitudes do professor como profissional, atitudes que contribuem para a construção de uma identidade profissional.

Nessa perspectiva, é importante entender a profissionalização docente como um componente essencial para mobilizar o pensamento da(o) professora(or), procurando ajudar a criar junto às(aos) professoras(es) novas referências que orientem seu pensamento e consequentemente seu agir. Betânia (2004, p.36) afirma que “uma das tarefas essenciais dos projetos formativos é compreender/construir o sentido da crítica como condição da profissionalização das(os) professoras(es) no marco dos projetos pedagógicos”.

Percebemos que toda fundamentação acerca da formação como profissionalização docente, requer do docente a capacidade contínua de inovação diante das transformações impostas por uma sociedade que está em constante mudanças, principalmente pelas exigências impostas nas relações sociais e comportamentais através do poder econômico e do grande capital que influencia os paradigmas educacionais. Segundo Imbernón (2011, p13):

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Ensino Indígena Gianni Sartori faz referência ao Artigo 61 da LDB 9394/96, o qual fala sobre a formação de professoras(es). O artigo destaca a importância da formação dos profissionais da educação, tanto no que se refere à formação inicial, quanto à formação continuada, articulando elementos como teoria e prática e valorização das experiências adquiridas em outras instituições. Segundo o documento supracitado:

Segundo orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96 que em seu artigo 61 diz o seguinte: “a formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento”.

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades “a Formação Continuada oferecida aos professores do Centro de Ensino Indígena Gianni Sartori é realizada no início de cada período letivo e em outros momentos do ano de acordo com o calendário da Supervisão de Educação Indígena, 76 sendo que esta é responsável pela organização e realização desses momentos formativos”. (MARANHÃO, 2021, p.75)

Entende-se, deste modo, que os momentos formativos são processos contínuos e de caráter heterogêneo, pois pode e deve ser de acordo com as exigências da realidade de uma comunidade escolar. Por isso pensar em uma formação profissional docente, é formar a(o) professora(or) para as reais vivências e realidades da comunidade a qual se faz presente, pois é entender a pluralidade cultural dos povos originários, respeitando sua ancestralidade e compreensões do mundo do qual ele faz parte e vive. Rompendo, desta forma, com paradigmas eurocentrados que durante muito tempo foram impostos para educação escolar indígena no Brasil.

Neste sentido, o processo educacional dos povos originários e tradicionais do Maranhão não é diferente das outras federações brasileiras. Nele também há necessidade de uma política educacional mais ampla que possa abranger a formação qualificada e continuada das(os) educadoras(es) indígenas. Dentro deste contexto de necessidade de mais profissionais indígenas com melhor qualificação docente, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) criou em 2016, o Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica do Maranhão (PROETNOS). O objetivo do Programa é qualificar esses docentes pertencentes às comunidades indígenas e quilombolas maranhenses.

O PROETNOS, para os docentes dos povos originários e para os quilombolas, a LIEQ oferece os cursos de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica em Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Acreditamos que o referido Programa já possa ter seus reflexos nas 264 Escolas Indígenas maranhenses, com professoras(es) indígenas formadas(os) no próprio Estado do Maranhão. Oportuno afirmar que atualmente docentes indígenas maranhenses ainda frequentam cursos de formação em outras instituições de ensino fora do Maranhão, passando por todas as dificuldades possíveis, dentre elas xenofobia, desconhecimento as suas culturas, raízes, tradições, línguas, dificuldades com o deslocamento, dentre outras. longe de suas comunidades como alguns casos que ainda são realizadas na Universidade Federal de Goiás. A seguir apresentaremos quatro imagens de estudantes do Curso de Licenciatura Indígena do PROETNOS/UEMA:

Figura 1- Imagens de estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural da UEMA e do professor Gersem Baniwa



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

As imagens se referem a abertura do Curso de Licenciatura intercultural da UEMA, que correu no mês de outubro de 2023, em São Luís. Na ocasião, a cerimônia contou com a participação do renomado professor, filósofo, pesquisador indígena Gersem Baniwa, o evento também foi nomeado de II Encontro Acadêmico, Político e Cultural do PROETNOS/UEMA. Na ocasião, foram formadas para indígenas e quilombolas, representando uma grande conquista para o Estado do Maranhão e, de modo geral, para o Brasil. Em se tratando do Maranhão, a conquista também se refere ao fato da população indígena e quilombola se formar como professora(or) em cursos ofertados no Estado e com proposta curricular

completamente sintonizada com diálogos interculturais, a partir das vivências culturais dos territórios rurais maranhenses.

Vale ressaltar, que o Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena (CLINTEBASI) da UEMA, surge da necessidade de suprir a carência de professoras(es) indígenas qualificados para assumir as salas de aulas de suas comunidades, pois essa falta de professoras(es) indígenas acabam sendo supridos por professoras(es) não indígenas das redes municipais. Como afirma Paula e Furtado (2018, p. 73):

Além de outros objetivos explicitados no projeto, com a formação de professores indígenas será possível estabelecer uma equidade numérica e, quando possível, a ampliação do número de professores indígenas em relação ao de não indígenas, atuando na Educação Básica Indígena, revertendo tanto o atual quadro de desigualdade quanto a participação dos indígenas atuando nas escolas de suas aldeias.

O CLINTEBASI/UEMA além de tentar qualificar as(os) professoras(es) indígenas e aumentar o quantitativo docente especializado, busca a produção de materiais didáticos específicos para somar na realidade didática das escolas indígenas. Iniciativas e execuções de projetos e cursos fornecidos pela UEMA, possibilitam vislumbrar um futuro em que a Educação Escolar Indígena do Maranhão possa estar em outra vanguarda na luta por uma Educação Escolar Indígena de qualidade.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Abordagem da pesquisa

Esta pesquisa é qualitativa, pois a mesma pretende analisar aspectos sociais e culturais de uma comunidade indígena Guajajara, tendo como foco a construção do componente curricular Direito Indígena. A investigação foi iniciada na pandemia provocada pela covid-19 e, portanto, acompanhou modificações nas orientações procedimentais do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA, dentre elas, a não-obrigatoriedade da aplicação do produto da pesquisa, fato que explicaremos mais adiante.

Outra escolha que fizemos foi a adoção de princípios da abordagem de pesquisa etnográfica. Segundo Mattos (2011, p.49), a etnografia apresenta as seguintes contribuições às pesquisas qualitativas:

[...] fazer etnografia implica em: 1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado.

Sendo relevante ressaltar que, parafraseando a autora supracitada, as técnicas e procedimentos utilizados durante tal abordagem de pesquisa, não se mostram rígidas, ou seja, os instrumentos de coleta (os quais serão descritos mais adiante) e análise dos dados, poderão ser reformuladas a fim de que se adequem e atendam à realidade do trabalho de campo. E do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa terá caráter exploratório, segundo Prodanov e Freitas (2013, p.51-52):

quando a pesquisa se encontra na fase preliminar tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisa bibliográficas e estudos de caso.

A pesquisa apresenta caráter exploratório, pois se utiliza da técnica de revisão de literatura para consubstanciar as categorias de análise da investigação. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 52), a pesquisa exploratória “possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve; levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a

compreensão”.

A pesquisa se utiliza de discussões teóricas, fundamentadas em estudos interdisciplinares, para que se compreenda o caráter social e cultural da comunidade indígena foco deste estudo, em que a escola pesquisada se faz presente. A apreciação do material de campo coletado e momentos de sistematização dos dados na referida pesquisa. O estudo analisa o recente criado componente curricular Direito Indígena e sua contribuição no processo cultural e ancestralidade dos povos originários, de modo específico os Guajajara da terra Araribóia na Escola Indígena Gianni Sartori.

A pesquisa, deste modo, foi realizada no âmbito do PPGEEb da UFMA, o qual está regulamentado pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Um dos objetivos do Programa é formar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional, visando atender demandas sociais, organizacionais e profissionais do mercado de trabalho.

4.2 Caracterização do local da pesquisa

Neste tópico falaremos sobre a comunidade da Aldeia Juçaral em Amarante do Maranhão, região localizada na terra indígena Araribóia, BR 316, Km 248, no sudoeste do território maranhense com 413.288 hectares, é como se caracteriza o local onde a Escola Indígena Gianni Sartori se faz presente. O processo de escolarização dessa comunidade indígena existe há mais de 30 anos, tendo iniciada pela própria mobilização da comunidade. Nos anos iniciais de sua fundação, a escola era muito rústica, construída pela própria comunidade com recursos próprio até receber doações, em 1992, de um italiano que pelo seu feito e iniciativa foi homenageado com o seu nome no prédio da escola.

4.2.1 Aldeia Juçaral em Amarante do Maranhão

A escola Gianni Sartori está localizada na Aldeia Juçaral, em Amarante do Maranhão, região localizada na terra indígena Araribóia, no sudoeste do território maranhense. Para iniciarmos o primeiro contato presencial com a comunidade da

Aldeia Juçaral, além de coletas da região e perfil da comunidade na SUPMODE/SEDUC-MA, entramos em contato com o Senhor Carlos Viana, mas conhecido como Carlão, coordenador da Educação Escolar Indígena da Unidade Regional de Educação da Cidade de Imperatriz-MA.

O contato com Carlos Viana foi de grande relevância para nossa chegada na Aldeia, pois o percurso é de difícil acesso em uma estrada de areia e com bifurcações, estrada essa para quem não conhece poderia ficar à deriva, perdido em uma região de floresta e também correr o risco de ficar com o carro atolado na estrada de areia. Outro aspecto importante da presença de Carlos Viana, foi a interlocução com as lideranças indígenas da comunidade, pois ele possui uma longa carreira na área da Educação Escolar Indígena na região e mantém contatos frequentes com as(os) gestoras(es) indígenas e lideranças das comunidades.

Saímos da capital São Luís no dia 13 de novembro de 2023, às 10 horas da manhã, alugamos um carro de motor 4x4 para poder enfrentar a estrada de areia da região da T.I. Araribóia. Chegamos na cidade de Imperatriz por volta das 17 horas do dia 13, no dia seguinte nos encontramos com o Senhor Carlos Viana e fomos juntos para a Aldeia Juçaral, mas antes de chegarmos na Aldeia paramos na cidade de Amarante do Maranhão para fazermos uma pequena feira, que seria o nosso almoço na comunidade. Compramos um frango, verduras, temperos, arroz, feijão e um refrigerante de 2 litros.

Ao chegarmos na Aldeia, a nossa primeira tarefa foi deixar os mantimentos do nosso almoço na casa de Dona Cleide, pois Carlos Viana já tinha entrado em contato com ela, falando da nossa ida e os motivos que nos levariam até lá. Dona Cleide, uma anciã não-indígena de 71 anos, que mora há décadas na comunidade, muito simpática e gentil, foi muito hospitaleira conosco e sua residência serviu como ponto de descanso e segurança. Deixamos o carro e os nossos pertences de viagem durante o período que nos encontrávamos na Aldeia.

A nossa primeira impressão da comunidade Juçaral, foi de uma comunidade silenciosa, não observamos pessoas transitando nas ruas e nem nas portas de suas residências. Ressaltamos aqui, a importância do contato realizado com Carlos Viana, pois o que parecia ser uma dificuldade por não observar ninguém na Aldeia, a comunidade já sabia da nossa presença e os motivos de estarmos lá, pois Carlos Viana já tinha antecipadamente informado tudo e todas(os) estavam nos aguardando

nas residências do vice-diretor da escola, o Senhor Zequinha Guajajara e outros na residência do diretor da escola o Senhor José Amorim Guajajara.

Outro aspecto que nos chamou bastante atenção, foi a forma como a aldeia se organiza em forma de uma vila, muito parecido com os povoados encontrados no interior do Estado do Maranhão, uma rua principal e as residências, às margens de cada lado da rua. Aspecto esse que é muito comum nas comunidades das Aldeias Guajajara, as quais se diferenciam, por exemplo, das aldeias dos povos de tronco Macro-jê, do Estado do Maranhão, como os Canelas e Krikati, em que suas residências não são organizadas paralelas a uma rua e sim em forma de um grande círculo.

Na Aldeia Juçaral encontramos: um espaço cultural, uma Unidade Básica de Saúde indígena (UBS), uma brigada de incêndio e reflorestamento e uma Igreja Católica que nos chamou bastante atenção pela sua arquitetura e utilização. Apesar de considerarmos a presença de uma instituição religiosa não-indígena em terras indígena, um símbolo vivo da presença colonial histórica que culturalmente tem mais a prejudicar do que contribuir para preservação da identidade e saberes ancestrais indígenas, essa não é o foco de análise de nossa observação, no que se refere a presença e influência dessas instituições religiosas nas Aldeias. Mas ressaltamos o caráter arquitetônico da Igreja encontrada, o centro da Igreja é circular e não possui cadeiras nem bancos e sim uma pequena arquibancada ao seu redor e pintura de traços culturais indígena.

A igreja, segundo informações que coletamos na comunidade, foi construída através do diálogo com o Bispo de Imperatriz com a comunidade, de acordo com o desejo das lideranças e nela são realizadas reuniões da comunidade Juçaral, casamentos “na cultura²²”, ensaios para as manifestações das tradicionais festividades da comunidade, não se caracterizando apenas para realização de ritos católicos. A seguir, imagens da Aldeia Juçaral:

²² Nos referimos aqui ao casamento de tradição Guajajara e não ao sacramento judaico cristão católico do casamento, termo esse falado e explicado pelo vice-diretor da Escola Gianni Sartori Zequinha Guajajara.

Figura 2 - Imagens da Aldeia Juçaral



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Observa-se que não existe um padrão de moradia na Aldeia Juçaral, destaco a casa de Dona Cleide, que reside na comunidade há décadas, e é uma das referências para quem chega na comunidade. Dona Cleide é viúva, seu marido era um indígena, ela goza de um grande respeito na comunidade, durante a nossa presença na aldeia ela gentilmente nos recebeu e fez de sua casa nossa estadia no local²³.

Através das conversas informais e escutas dos diálogos das(os) moradoras(es) da comunidade, durante o período em que estive presente na comunidade, percebi a forte ligação com a posse da terra e seu uso, pois foi comum escutar sobre o trabalho da roça que às famílias possuem. Essa roça familiar não fica próximo das suas casas, como no fundo de quintal, o que seria mais fácil imaginar, ficam mata adentro. Foi observado criações de animais domésticos e de alguns animais silvestres da região. Como nos fala Coelho (2002, p 319):

A noção de terra assumiu significados diferentes para os diferentes atores, ao longo do processo de disputa. Os Guajajara concebiam a terra como o elemento fundamental para a reprodução de sua sociedade.

Segundo o PPP da Escola Indígena Gianni Sartori (2021, p.7), “os próprios indígenas construíram a escola de palha e pau e com seus recursos pagavam uma professora Karaiw, chamada Benta Sales, para alfabetizá-los na Língua Portuguesa,

²³ As imagens da comunidade apresentadas nesta seção fazem parte do acervo pessoal do pesquisador.

uma vez que ninguém sabia ler e escrever em português”, demonstrando com esse ato o desejo e a valorização da comunidade em possuir uma Escola Indígena em sua Aldeia.

4.2.2 Sobre o Centro de Ensino Gianni Sartori

Este trabalho foi realizado na Escola Indígena Gianni Sartori, na Aldeia Juçaral em Amarante do Maranhão, que fica na comunidade da Terra Indígena Araribóia, região sudoeste maranhense. Essa escola está vinculada à SEDUC e nela são ofertados o Ensino Fundamental e Médio na modalidade regular, porém, a presente pesquisa se direcionará às experiências de ensino de Direito Indígena no Ensino Médio. Ressaltamos a importância do território para a formação do indivíduo Guajajara, segundo Coelho (2002, p 319):

A Identidade Guajajara é uma identidade territorial. Quando estou usando essa expressão não o faço nos termos pelos quais Canclini (1995) designa as identidades modernas, mas considerando a importância que o território assume no processo de identificação Guajajara.

O território indígena foco desta pesquisa é a Aldeia Juçaral, estruturada e organizada em forma de vila, nela moram 83 famílias, conforme nos foi informado pelo diretor da escola Senhor Amorim Guajajara²⁴. Segundo o vice-diretor da Escola Gianni Sartori, Senhor Ezequiel Guajajara, existe uma intenção de trocar o nome da escola para homenagear uma personalidade que tenha vínculos histórico e étnico com a comunidade da Aldeia Juçaral. Conforme dito anteriormente, o nome “Gianni Sartori” pertence a um Italiano que durante algum tempo teve uma participação relevante na comunidade, fazendo doações, ajudando na estrutura física da Escola. Atualmente a demonstra o desejo de mudar o nome para “Escola Kapi Zyhatyw”. O nome “Kapi” pertenceu a uma matriarca da comunidade, seu nome está ligado à origem da aldeia, que é a Maria Satarena Kapi Guajajara, já o nome “zyhatyw” é a tradução do nome “juçara” no idioma Tenetehar.

A seguir, apresentamos o mapa da comunidade e a foto da escola foco desse estudo:

²⁴ Em alguns momentos da pesquisa utilizaremos os nomes reais dos sujeitos participantes deste estudo.

Figura 3- Mapa da localização da Terra Indígena Araribóia e foto da escola Gianni Sartori



Fonte: Agroefogo.org.br (2023) e acervo do pesquisador (2023).

O contexto histórico do processo da escolarização na comunidade indígena da aldeia Juçaral ocorreu há mais de três décadas por iniciativa dos próprios membros da comunidade. No início, a estrutura física da escola era bem rustica e humilde sendo de pau e palha, a própria comunidade levantava recursos para a contratação de uma professora Karaiaw, chamada Benta Sales e a mesma era responsável pela alfabetização na língua portuguesa, pois ninguém da aldeia sabia ler e escrever em português.

Em meados de 1992, uma nova escola é construída graças a doação de Gianni Sartori. A estrutura nova da escola forneceu a construção de duas salas, sendo uma para sala de aula e outra com a finalidade de um posto de saúde. Segundo o censo escolar de 2023, a Escola Indígena Gianni Sartori possui em seu quadro docente 23 professoras(es) e 152 alunas(os), distribuídas(os) em duas salas de aulas. A escola recentemente foi reformada, graças ao programa Escola Digna do governo do Estado do Maranhão e em 2024 será uma escola piloto para fazer parte do sistema integral de Educação Escolar Indígena.

4.3 Participantes da pesquisa

Dividimos os sujeitos da pesquisa entre participantes diretos e indiretos. Os

sujeitos diretos foram 6 professoras(es) indígena, 1 professor não-indígena²⁵ e o gestor do Ensino Médio do Centro Educacional Gianni Sartori. Os participantes indiretos da pesquisa foram 5 estudantes e 2 moradoras(es) da comunidade e lideranças indígenas, moradoras (es) da aldeia Juçaral. Os dados coletados na comunidade escolar indígena, serão observados e estudados com o propósito de responder os objetivos da pesquisa

4.3.1 Sobre as(os) professoras(es) entrevistadas(os)

Para a realização desta pesquisa entrevistamos 7 professores da escola Gianni Sartori e o gestor dessa instituição de ensino, os quais classificamos como sujeitos diretos da pesquisa, uma vez que seus depoimentos serão analisados centralmente nesta investigação. Falaremos a seguir, sobre o perfil de vida e formação de cada um desses sujeitos:

Professor do Componente Curricular Direito Indígena²⁶ – maranhense do povo guajajara, casado, com 7 filhos. Possui curso superior incompleto, o mesmo relatou que estava fazendo o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFG, mas não chegou a concluir, devido a dificuldade financeira em se manter em outro Estado. Ao ser questionado sobre sua vivência como professor, ele relatou que trabalha como docente somente na Escola Indígena Gianni Sartori desde 2015, como contratado e sendo sua única forma de rendimento dele e de sua família. O docente tem uma participação muito ativa na comunidade Juçaral, ele nos disse que se faz presente nas reuniões comunitárias, nas festas tradicionais Guajajara e que gosta de participar como cantor e quando não está lecionando, gosta de estudar e trabalhar na sua roça, mantendo, portanto, fortalecida a sua identidade docente e rural.

Quando questionado sobre sua vida na escola e sobre a escola na comunidade, o mesmo relatou a importância da instituição escolar para a comunidade. O professor da disciplina Direito Indígena também destacou suas dificuldades em lecionar essa matéria escolar e foi categórico ao afirmar que a falta de material didático específico

²⁵ Segundo informações da Supervisão da Educação do Campo no Maranhão, professoras (es) indígenas da escola Gianni Sartori ministram a Disciplina Direito Indígena. Por isso, o curso de formação docente será ministrado com a contribuição dessas (es) docentes.

²⁶ Os nomes dos sujeitos entrevistados foram modificados com o propósito de preservar suas identidades.

para disciplina, somado à ausência de livros traduzidos para língua materna da comunidade é o seu maior problema ao lecionar tal Disciplina. Como nos relata o próprio professor da Disciplina Direito Indígena, “a falta de material didático, principalmente na língua e um livro específico é que mais dificulta”, fica evidenciado na fala do professor o desejo e a necessidade de tal material didático específico para que possa ajudar e orientá-lo em suas aulas.

Ao perguntarmos sobre o conhecimento da Disciplina a qual ministra, o docente demonstrou conhecimento na parte diversificada do currículo e os conteúdos que mais gosta de lecionar da Disciplina são os que estão relacionados aos artigos constitucionais. O professor informou que nunca recebeu formação específica para poder lecioná-la, mas que já teve um momento de Formação Continuada para professor, que foi realizada na cidade de Imperatriz-MA.

Professor não – indígena – maranhense, natural de Amarante, tem 38 anos, solteiro, tem 1 filho, não é morador da comunidade indígena do Juçaral e atua como professor contratado na Gianni Sartori há 1 ano, onde ministra a Disciplina Educação Física, além disso trabalha em outra escola. Possui duas graduações: Educação Física e Matemática. O professor afirmou que não se envolve e nem participa dos momentos comunitários da Aldeia Juçaral, tais como, reuniões e festividades, mas gosta de ser professor de uma escola indígena, pois para ele, é muito bom para conhecer a cultura e aprender também sobre ela. O professor não demonstrou conhecimento sobre a Disciplina Direito Indígena e afirma que não recebeu formação para poder atuar em uma Escola Indígena. Essa fala reforça a necessidade de formação para as(os) professoras(es) de escolas indígenas maranhenses.

Professor 1 – maranhense, pertencente ao povo guajajara, é solteiro, tem dois filhos, tem 25 anos, possui Ensino Médio Completo e trabalha como contratado na escola Geanni Sartori há 2 anos, não possui outro vínculo empregatício. O professor, assim como os seus conterrâneos indígenas afirma gostar de morar na sua comunidade, de participar das festividades, principalmente, da festa do mel e da menina moça e das reuniões do seu povo. Em seu momento de lazer, o que ele mais gosta de fazer é estudar e de cuidar da sua roça, como relata o Professor 1, “o que eu gosto de fazer e o que me dá alegria é estudar e cuidar da roça”. Na fala do professor fica evidente a sua relação com o trabalho manual, a relação com a roça, com a natureza, sem fazer separação entre o trabalho manual e o intelectual.

Professor 2 – maranhense, pertencente ao povo guajajara, é solteiro, tem cinco filhos, tem 30 anos, possui o Ensino Fundamental e trabalha como contratado

na Escola Geanni Sartori, há 2 anos, não possui outro vínculo empregatício. O professor afirma gostar de morar na sua comunidade, gosta muito da cultura e da comida do moqueado (carne de caça, geralmente macaco defumado). Em seu momento de lazer, o professor afirma gostar de trabalhar na roça.

Professor 3 – maranhense, pertencente ao povo guajajara, é casada, tem um filho, tem 21 anos. Tem o Ensino Médio completo, é contratada e trabalha há três anos na escola Gianni Sartori. A professora afirma gostar de estudar, cuidar das tarefas de casa e do seu filho e de cantar e dançar na festa do mel. Na sua opinião, é muito importante que a escola tem os seus próprios professores indígenas, falando a língua materna.

Professor 4 – maranhense, pertencente ao povo guajajara, é solteiro, sem filhos, tem 20 anos, possui o Ensino Médio completo e é professor na escola Gianni Sartori há três anos. Em seu momento de lazer, o professor afirma que gosta muito da festa do moqueado e da festa dos rapazes, além de gostar de ajudar o seu pai e a sua mãe na roça.

Professor 5 – maranhense, pertencente ao povo guajajara, é solteiro, tem um filho, tem 21 anos, possui o Ensino Médio completo e é professor na escola Gianni Sartori há dois anos. Em momento de lazer, ele afirma gostar das reuniões comunitárias, de estudar e trabalhar na roça.

Oportuno ressaltar, a partir dessas respostas, a importância da formação docente para as(os) professoras(es) indígenas, pois a maioria das(os) entrevistadas(os) possui apenas o Ensino Médio. Além disso, ressaltamos a necessidade de efetivação do vínculo de trabalho desses profissionais da educação, uma vez que todas(os) as(os) entrevistadas(os) são contratadas(os), aspecto que reforça a urgência do concurso público específico para a categoria professora(or) indígena.

4.3.2 Sobre o gestor da escola

O gestor escola Gianni Sartori pertence ao povo guajajara, tem 42 anos e há 13 anos trabalha como contratado. É casado, possui três filhos, é o único que possui uma fonte de renda salarial na sua família, é morador da comunidade Juçaral, tem curso superior incompleto e no período da realização desta entrevista ele estava se preparando para defender sua monografia na UFG, no curso de Ciência da Cultura.

O gestor demonstrou ser muito ativo e participante nos assuntos comunitários da Aldeia, participando ativamente nas reuniões com as lideranças e com a comunidade. Questionado sobre a Disciplina Direito Indígena, o professor demonstrou

propriedade em falar da parte Diversificada do Currículo e do PPP. Para o gestor, o acompanhamento pedagógico, principalmente na Educação Infantil, é o aspecto que mais pode ajudar o professor a desenvolver suas práticas educacionais na escola.

Sobre participação em formação docente, o entrevistado afirma ter participado de momentos de formação em inicial em 2007, no magistério indígena, mas não chegou a concluir a formação. O gestor acredita que mais formações e materiais didáticos impressos da Disciplina Direito Indígena acrescentaria na qualidade das aulas.

4.3.3 Estudantes entrevistados

Em relação aos estudantes da Escola Gianni Sartori, entrevistamos 5 adolescentes, sendo 4 do gênero masculino e 1 do gênero feminino. Esses foram os que demonstraram menos timidez para poder conversar conosco, justifico aqui essa proporcionalidade do gênero masculino ser maior do que do gênero feminino.

O primeiro a se abrir ao diálogo da nossa entrevista foi o jovem indígena **Estudante 1**, o qual é morador da Aldeia Guaramanzinho e possui 5 irmãos. Ele afirma que o único momento que tem acesso à internet é quando está na escola. O estudante gosta das atividades relacionadas à pintura, língua mãe e gosta muito das músicas com maracá²⁷. Além disso, o entrevistado relatou que gosta muito de estudar Matemática e tem o sonho de cursar a faculdade de Medicina, além de gostar muito das festividades da Aldeia.

Perguntado sobre a Disciplina Direito Indígena, o estudante disse que o conteúdo que ele mais gostou até o momento foi nas discussões sobre o direito à terra e das questões ligadas ao desmatamento.

O segundo entrevistado foi o jovem indígena **Estudante 2**, do gênero masculino de 18 anos, morador da Aldeia Juçaral, tem 9 irmãos e é casado. Gosta de jogar futebol e ouvir música gospel e tem o Ritual da Menina Moça²⁸ como a festividade da Aldeia que ele mais gosta. A disciplina que ele mais gosta é Matemática e a que ele menos gosta é Português. Ao ser questionado sobre a Disciplina Direito Indígena, estudante afirma que achou diferente das que já teve e o conteúdo

²⁷ Maracá é um instrumento musical indígena em forma de chocalho, feito de uma pequena cabaça, pedaço de pau e com sementes dentro.

²⁸ O ritual da Menina Moça é um rito de passagem do povo Guajajara, que celebra a primeira menstruação das suas mulheres, deixando de ser adolescentes para se tornarem adultas.

relacionado aos direitos indígenas foi o que mais gostou. Ele afirma ter o desejo de fazer uma faculdade, mas não sabe ainda qual.

O terceiro entrevistado foi o adolescente **Estudante 3**, de 15 anos, morador da Aldeia Juçaral e possui apenas 1 irmão. Ele tem como sua maior diversão o uso da internet, gosta muito dos rituais, das festividades da comunidade. A disciplina que ele mais gosta é História e a que ele menos gosta é Matemática. Perguntado sobre a Disciplina Direito Indígena, estudante relatou que o conteúdo que mais gostou foi o relacionado à cultura e pintura corporal. O adolescente sonha em fazer a faculdade de Direito.

O quarto entrevistado foi o jovem **Estudante 4**, de 20 anos, morador da Aldeia Tarumã. Ele possui 11 irmãos e 4 filhos. Gosta muito das festividades tradicionais da comunidade, do uso da conectividade da internet. A disciplina que ele mais gosta é ciências e também gosta muito de estudar História, já a disciplina que ele menos gosta é Matemática. Questionado sobre a disciplina Direito Indígena, o estudante disse que o assunto que mais gostou foram os relacionados à cultura. O aluno afirma ter o sonho de fazer a faculdade de Direito.

O quinto entrevistado foi o adolescente **Estudante 5**, de 15 anos, do gênero feminino, moradora da Aldeia Juçaral. Ela possui 6 irmãos, gosta muito de assistir TV e escutar música gospel, a disciplina que a estudante mais gosta é Inglês e a que menos gosta é Matemática. Perguntado sobre a Disciplina Direito Indígena, a aluna relatou que o assunto que mais gostou foram os relacionados às questões dos direitos dos povos indígenas e que a mesma tem o desejo de fazer uma faculdade, mas não sabe ainda qual.

4.3.4 Moradoras(es) da comunidade

Ao selecionarmos as(os) moradoras(es) da Aldeia Juçaral, optamos por um morador e uma moradora, que tenha sido estudantes da escola Gianni Sartori. A primeira entrevistada foi a **Moradora 1**, de 21 anos, *dona de casa*, casada, possui 4 filhos e 8 irmãos. A Moradora 1 possui acesso a wi-fi, gosta de fazer artesanatos, ouvir música gospel, participar das reuniões comunitárias e das festividades tradicionais da Aldeia, além de gostar muito das cantorias.

Perguntada sobre sua vida escolar, quando estudante da Escola Indígena Gianni Sartori, a Moradora 1 relata que no seu momento de estudante, a escola

possuía mais alunos e os mesmo eram mais interessados em estudar do que os atuais. E a mesma afirma que a escola atual precisa de mais salas de aula. A **Moradora 1** não soube informar sobre a Disciplina Direito Indígena porque essa Disciplina não tinha no período que a mesma era estudante.

O segundo entrevistado foi o **Morador 2**, de 25 anos, casado, possui 4 filhos, 10 irmãos, tem acesso à internet particular, trabalha como vice-diretor da escola Gianni Sartori, tem Ensino Médio completo e é bastante ativo nas atividades da comunidade. Perguntado sobre sua vivência na Escola Indígena Gianni Sartori quando era estudante e em comparação com a geração atual, ele afirmou que os atuais são menos motivados e interessados em relação aos alunos da sua época. Para ele, a escola precisa ter alimentação regular e mais profissionais na cozinha. O **Morador 2** relata ainda, que é importante se trabalhar a luta pelos direitos indígenas na escola, para que seu povo aprenda e com isso não seja extinto e, portanto, siga existindo com direitos, respeito e cidadania.

4.4 Instrumentos para composição de dados

Nesta subseção descrevemos as ferramentas e os instrumentos que foram utilizados no processo de coleta dos dados desta pesquisa. O processo inicial de pesquisa se dará por uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) sobre a temática abordada, pois segundo Faria (2016, p.14) “a importância da revisão sistemática de literatura é de tal ordem que possibilita contextualizar um estudo e ao mesmo tempo, proceder a uma análise e síntese do seu referencial teórico”, nos dando, portanto, subsídios teóricos e metodológicos, tendo em vista, neste caso, a elaboração do produto final.

Importante ressaltar que a coleta de dados seguiu os protocolos e as diretrizes indicadas pela SEDUC. Embora esta pesquisa tenha sido iniciada na pandemia provocada pela covid-19, a pesquisa de campo só foi realizada em 2023, momento em que o cenário e o risco de contaminações da comunidade Juçaral pela covid-19 havia sido diminuído. Os contatos com lideranças, professoras(es) da comunidade para agendamento da pesquisa de campo foi feito por meio de ferramentas como whatsapp, e-mails e telefonemas.

A seguir descreveremos os instrumentos de coleta de dados utilizados na composição dos dados.

4.4.1 Entrevista semi-estruturada

Para Olsen (2015, p.43), “entrevistar envolve uma interação entre no mínimo duas pessoas. O programa de entrevistas semiestruturadas gira entorno do conceito de estímulo”. Partindo deste pressuposto, as pesquisas realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa seguiram um roteiro com perguntas fechadas (caracterização dos participantes da pesquisa) e abertas.

As entrevistas tiveram como finalidade, analisar o processo de inserção do componente curricular Direito Indígena na escola indígena Gianni Sartori, a partir dos depoimentos de diferentes sujeitos, conforme dito anteriormente. A coleta dos dados em ambos os espaços (escola e comunidade) serão interpretados, analisados e sistematizados a partir da análise de conteúdo (BIRDEN, 1977), com o propósito de subsidiar o objetivo geral desta pesquisa.

O planejamento de estratégia e logística para irmos à Aldeia Juçaral, se deu em três etapas. Primeiramente em coletas de dados sobre a situação atual do acesso para a comunidade, pois a situação precária da estrada, que é de areia, necessitava de um carro adaptado a esse tipo de terreno, principalmente na estação chuvosa. O segundo processo foi localizar alguém que conhecesse a região para ser o guia da estrada e o terceiro passo foi encontrar pessoas para intermediar o contato prévio com as lideranças da comunidade para que eu pudesse me apresentar.

De posse das informações sobre a situação da estrada, decidimos alugar uma caminhonete de motor 4x4, por ser o veículo mais adaptado ao tipo de terreno e para diminuir o risco de atolar o carro, danificá-lo com problemas mecânicos. Mesmo assim passamos por um momento de susto, pois ao sairmos da cidade de Amarante o carro se chocou com um cachorro que saiu do mato e danificou o para-choque do veículo. O segundo e o terceiro passo conseguimos solucionar com a mesma pessoa, através dos meus contatos na SUPMODE-SEDUC-MA, nos recomendaram entrar em contato com o coordenador da Educação Escolar Indígena da Unidade Regional de Imperatriz, Carlos Viana, que possui uma grande trajetória na Educação Escolar Indígena da região.

Ao chegarmos na Aldeia Juçaral e depois de nos acomodarmos na residência de Dona Cleide, onde deixamos o carro estacionado e os mantimentos do almoço, seguimos em direção à Escola Indígena Gianni Sartori, mas a escola passou o dia sem aula, pois as(os) professoras(es) e a direção estavam na cidade de Amarante em

uma reunião sobre um evento esportivo que a prefeitura local iria realizar com as escolas da região. Ficamos aguardando na casa do vice-diretor, o Senhor Zequinha Guajajara, pois o mesmo já estava nos aguardando conforme o combinado que tinha realizado antecipadamente com Senhor Carlos Viana. As(os) professoras(es) da escola supracitada também já estavam sabendo da nossa visita e o motivo, à medida que elas(es) chegavam da cidade de Amarante, fomos nos apresentando e iniciando as entrevistas.

Em relação às(aos) alunas(os), as entrevistas foram realizadas na residência do gestor da Escola, o Senhor José Amorim Guajajara, mesmo sem ter aula nesse dia, as(os) estudantes também já estavam sabendo dos motivos da nossa presença. Em certo momento, chegou um número relativamente bom, mais do que pretendia entrevistar. A maior dificuldade em entrevistar/coletar os dados foram com os estudantes porque eles demonstraram muita timidez ou desconfiança por não me conhecerem. Destaco a presença de Carlos Viana (o diretor da escola Gianni Sartori), por ser uma figura conhecida na região e que me ajudou muito no primeiro contato com os estudantes, passando confiança e credibilidade para mim, com isso consegui reunir as informações necessárias para esse trabalho.

4.4.2 Registro visual: fotografias como recurso

Utilizamos também no processo de coleta de dados as fotografias, as quais foram utilizadas ao longo deste trabalho. As fotografias tiveram como finalidade apresentar diferentes lugares da Aldeia Juçaral, foco da pesquisa. Dieuzeide (1965) conceitua as fotografias como os meios de utilidade digitais para reprodução, registro e difusão de mensagens e informações visuais ou sonoras, utilizados para apresentar conhecimentos ou informação. O uso de fotografias não descarta modelos de captação de coleta da informação na forma manuscrita, esse método se faz necessário para estreitar distância do contato entre o pesquisador e o seu objeto de estudo.

As fotografias foram produzidas com a autorização dos participantes e ao utilizá-las no trabalho buscamos resguardar princípios éticos sobre uso de imagens. Fotografias de lugares que compõe a aldeia Juçaral, tal qual a escola Gianni Sartori, são apresentadas ao longo do trabalho. Os registros fotográficos utilizados ao longo deste foram feitos com celular, tendo em vista apresentar cenas da comunidade. As

fotografias utilizadas ao longo do Produto desta pesquisa foram produzidas pelo fotógrafo Genilson Guajajara.

5 DIREITO INDÍGENA NA ESCOLA GUAJAJARA GIANNI SARTORI: a construção de um componente curricular

Este capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa e se organiza em sete subitens: a) concepção dos participantes da pesquisa sobre o componente curricular Direito Indígena, b) relações da história da Educação Escolar Indígena e Direito Indígena, c) ser professora(or), estudante de uma escola indígena, d) Direito Indígena na escola Gianni Sartori: práticas e desafios, e) participação em formações contínuas, f) Direito Indígena e materiais didáticos e g) Direito Indígena para a comunidade Juçaral. Esperamos com essa análise, contribuir com as reflexões sobre Direito Indígena e auxiliar a gestão da política da Educação Escolar Indígena no Maranhão.

5.1 Concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o componente curricular Direito Indígena

O componente curricular Direito Indígena, criado em 2009 na Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão, se faz presente no currículo das 264 escolas indígenas maranhenses, configurando-se uma disciplina que ainda está no seu processo de construção metodológica. Em setembro de 2023, tivemos a oportunidade de visitar diferentes escolas indígenas no Maranhão por intermédio do trabalho que desenvolvo na SEDUC. Tais escolas estão localizadas nos territórios indígenas Morro Branco, Taymy, Ipu, São José II e Bacurizinho, todas pertencentes aos municípios de Arame, Grajaú e Barra do Corda.

A visita de trabalho realizada junto à Equipe de Inspeção Escolar da SEDUC, teve como propósito, avaliar denúncias sobre as condições das escolas indígenas. A partir desse primeiro contato que tive com essas instituições, antes mesmo de realizar o campo de pesquisa na escola Gianni Sartori, foco deste estudo, constatei que a estrutura das escolas investigadas é precária e insatisfatória, fato que deixa as comunidades apreensivas e cheias de reivindicações para a esfera estatal. Outro aspecto que chamou a nossa atenção foi o difícil acesso a essas escolas, só conseguimos chegar em carro de tração nas quatro rodas. Visitamos escolas que ficavam há 30 e 60 km de estrada de terra, tendo como referência à BR asfaltada.

Embora não fosse o foco da pesquisa, mas aproveitamos a oportunidade para realizar os primeiros contatos com os docentes indígenas do componente curricular

Direito Indígena, fato que nos proporcionou as primeiras impressões de como o mesmo é percebido e trabalhado nas Escolas Indígenas do Maranhão. Constatamos, deste modo, a partir de conversas com as(os) professoras(es) supracitadas(os), que as dificuldades apresentadas por essas(es) profissionais em relação ao trabalho com o componente curricular Direito Indígena são as mesmas, tais como: a) necessidade de material didático unificado e impresso, b) internet com boa conectividade nas escolas indígenas, fato que ocorre em grande parte das vezes por conta da localização geográfica de difícil acesso, c) necessidade de formação continuada para ministrar o componente curricular Direito Indígena, aspecto muito ressaltado pelas(os) professoras(es) indígenas.

A conversa revelou ainda que em se tratando de metodologias didáticas adotadas pelas(os) professoras(es) para ensinar a Disciplina Direito Indígena, há diferentes estratégias adotadas pelas(os) professoras(es), dentre elas, convite à especialistas em determinado tema da disciplina para palestrar sobre a temática do conteúdo do Direito Indígena. Outro aspecto detectado foi a relevância e a importância demonstrada pelas(os) docentes indígenas em relação ao componente curricular Direito Indígena, apesar das dificuldades enfrentadas por elas(es) para ministrá-la.

E na escola Gianni Sartori, na aldeia Juçaral, em Amarante do Maranhão? Como acontece o trabalho com a Disciplina Direito Indígena? O que os professoras(es) da escola compreendem sobre Direito Indígena? Nesse entendimento, apresentaremos uma tabela com as respostas do professor indígena que ministra o componente curricular Direito Indígena e demais professoras(es) e com o gestor da escola. A seguir, concepções das(os) entrevistadas(os) sobre Direito Indígena:

Quadro 2– Conceitos de Direito Indígena

Sujeito entrevistado	Concepções sobre Direito Indígena
Professor da Disciplina Direito Indígena	É conhecer os direitos e deveres, o que tá na constituição.
Gestor da Escola Gianni Sartori	É muito importante para a formação da identidade cultural dos jovens
Professor Indígena 1	Muito pouco conhecimento, não tenho como opinar.

Professor Indígena 2	Conheço muito pouco pra falar.
Professor Indígena 3	Não tenho fundamento pra falar.
Professor Indígena 4	Acho muito bom para os jovens conhecerem seus direitos.
Professor Indígena 5	Conheço quase nada para poder falar.
Professor não-indígena	Não domino o conteúdo para falar sobre essa disciplina.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2023).

Diante das respostas coletadas com os sujeitos entrevistados foi possível constatar que o componente curricular Direito Indígena ainda não é bem compreendido por todas(os) os membros da comunidade escolar, apesar de demonstrarem a importância dessa disciplina para a escolarização e para a vida pessoal do estudante indígena.

A diferença da compreensão sobre a Disciplina Direto Indígena, fica bastante evidente quando analisamos o discurso do Gestor com a dos professores. O gestor demonstra um certo nível de conhecimento do conteúdo da disciplina e principalmente nos pontos que tratam da identidade cultural que a Disciplina pode fortalecer aos estudantes da Escola.

Já os professores entrevistados, apresentaram pouco conhecimento sobre o que realmente é essa Disciplina ou quase nada, apesar de entenderem a importância dela no currículo da Escola. Fica a percepção da falta de uma formação para os professores sobre a parte diversificada do currículo indígena, para poder entender como as Disciplinas podem dialogar e abranger o horizonte de conhecimento dos estudantes como dos docentes. Espera-se, neste sentido, que a experiência com o trabalho e a presença desse componente curricular na escola, poderá contribuir para a formação teórico-metodológica das(os) professoras(es). Tardif (2014, p. 38) afirma que “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. A isso o autor chamará de saberes experienciais.

5.2 Relações entre História da Educação Escolar Indígena e Direito Indígena

Podemos observar no Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como na Parte Diversificada dos Currículos das Escolas Indígenas, que o direito ao acesso à história e à ancestralidade das populações indígenas do Maranhão fazem parte de suas matrizes curriculares. Como demonstra o Caderno de Orientação Pedagógica para as Modalidade e Diversidades Educacionais do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2023, p. 24), “são contemplados os aspectos diversificados visando a manutenção e o fortalecimento dos saberes de cada povo, das memórias históricas, das línguas, das crenças que deverão articular em ações pedagógicas dos etno-conhecimentos”.

Dito isto, o componente curricular Direito Indígena apresenta-se na flexibilização da parte diversificada curricular, possibilitando aos estudantes dos povos originários maranhenses o acesso ao conhecimento de sua ancestralidade, história e lutas históricas, os quais foram garantidos pela Lei 11.645/2008 e pela LDB 9.394/96. Tal fato reafirma a construção de uma nova política educacional para os povos originários, garantida pela Constituinte de 1988, marcando uma nova relação entre o Estado brasileiro e a educação aos povos originários. ‘

Ressaltamos que segundo o Caderno de Orientações Pedagógicas para as Modalidades e Diversidades Educacionais do Estado do Maranhão, o docente responsável por ministrar o componente curricular Direito Indígena, deverá ser preferencialmente algum professor indígena que tenha o curso de Licenciatura Intercultural ou da área de Humanas do conhecimento e que pertença à comunidade escolar. Nessa perspectiva, a entrevista aplicada também procurou saber, a compreensão dos entrevistados sobre o conhecimento da história da Educação Escolar Indígena e sua relação com o componente Direito Indígena. A seguir a tabela com as repostas:

Quadro 3- Direito Indígena e a História da Educação Escolar Indígena

Sujeito entrevistado	Relações entre Direito Indígena e a História da Educação Escolar Indígena
----------------------	---

Professor da Disciplina Direito Indígena	É sim, nós falamos.
Professor Indígena 1	Creio que sim.
Professor Indígena 2	Sim.
Professor Indígena 3	É trabalhado.
Professor Indígena 4	Sim, é muito trabalhado.
Professor Indígena 5	Acredito que sim.
Professor não indígena	Não sei afirmar, mas acredito que sim.
Gestor da Escola Gianni Sartori	Sim, faz parte para saber das lutas do nosso povo

Fonte: Elaborada pelo pesquisador(2023).

As respostas demonstram que há conhecimentos em comum entre os docentes da Escola Gianni Sartori sobre o componente curricular Direito Indígena e a Educação Escolar Indígena e a relação que se faz necessário por se tratar das lutas dos povos indígenas, segundo resposta do gestor da escola Gianni Sartori.

As respostas dos professores foram diretas, porém não apresentaram muitos elementos para reafirmar o que estavam relatando, diferente do que nos falou o gestor, que foi um pouco mais elucidativo, falando, inclusive, sobre o porquê do tema ser oferecido. De modo geral, os entrevistados responderam que há relação entre o componente curricular Direito Indígena e a História da Educação Indígena, aspecto que se relaciona com os postulados de Baniwa (2019) sobre a importância da Educação Escolar Indígena articulada com a história de luta e emancipação dos povos indígenas.

5.3 Ser professora(or), estudante de uma escola indígena

Dentro da perspectiva da realidade das escolas indígenas maranhenses, em busca de uma educação diferenciada, específica e de qualidade, há muitas questões que dificultam a busca por uma educação indígena com excelência e que proporcione condições de trabalho ao docente indígena. São 264 escolas indígenas no Maranhão e podemos dizer que são 264 realidades educacionais diferentes. Neste sentido, buscamos conhecer e entender a opinião das(os) professoras(es) e das(os)

estudantes da Escola Gianni Sartori sobre a realidade vivida na sua comunidade escolar. A quadro abaixo sintetiza as respostas dos participantes sobre as questões postas:

Quadro 4 – Percepções sobre o que é ser professora(or) de uma Escola Indígena

Sujeito entrevistado	Concepções sobre o que é ser professora(or) de uma Escola Indígena
Professor da Disciplina Direito Indígena	É desafiador, falta material didático, principalmente na língua, eu já traduzi alguns.
Professor Indígena 1	Muito desafio para preparar as aulas para os alunos, mas é gratificante.
Professor Indígena 2	É muito bom, mas muito difícil as condições
Professor Indígena 3	É aprender e ensinar sempre, as condições de trabalho que não ajuda muito
Professor Indígena 4	É bom, mas falta estrutura na escola
Professor Indígena 5	Eu gosto, só as condições que são difíceis.
Professor não indígena	É muito bom para conhecer e aprender a cultura, o acesso à escola é o maior desafio.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2023).

As respostas demonstram que as(os) professoras(es) da escola Gianni Sartori demonstram satisfação pela carreira e ofício da docência indígena, mas destacam também as dificuldades e os desafios que enfrentam para o exercício de seu trabalho, alegando que sentem falta de apoio estrutural pedagógico, além da falta de estrutura da escola e difícil acesso à escola (reposta do professor não-indígena).

Percebe-se, o quão é desafiador para as(os) professoras(es) lecionarem com as condições de trabalhado oferecidas, todos os professores entrevistados lecionam em uma única escola, ou seja, na Gianni Sartori, na condição de professores contratados. Tardif (2014, p. 89) fala que “os professores que estão em situação precária vivem outra coisa e sua experiência relativa à aprendizagem da profissão é mais complexa e mais difícil, pois comporta sempre uma certa distância em relação à identidade e à situação profissional bem definida dos professores regulares”. Mesmo com toda dificuldade apresentada pelos docentes, a satisfação em contribuir pela educação de sua comunidade é destacada e valorizada por eles.

A entrevista também foi feita aos estudantes, a seguir suas respostas sobre como se sentem em serem estudantes de uma escola indígena:

Quadro 5– Compreensão sobre o que é ser alunas(os) indígenas em uma escola indígena.

Sujeito entrevistado	Concepção sobre o que é ser aluno(as) indígenas em uma escola indígena
Aluno (a) 1	Sim, gosto muito de estudar Matemática e História na escola
Aluno (a) 2	Sim, gosto muito de estudar e cantar na escola.
Aluno (a) 3	Às vezes, na escola gosto muito de ir pra estudar e escrever
Aluno (a) 4	Sim, gosto muito de ir pra escola pra estudar e aprender escrever minha língua.
Aluno (a) 5	Sim, gosto principalmente pra aprender Matemática.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2023).

Um aspecto importante de ser analisado são as respostas curtas e objetivas dadas pelos sujeitos entrevistados. Isso pode ser analisado a partir da timidez, de

sujeitos mais reservados como são os povos indígenas ou como estratégia de autopreservação de suas imagens. O silêncio pode ser uma estratégia secular indígena utilizado para se defender do “branco forasteiro” que no processo histórico de contato com suas gerações realizou diferentes tipos de abusos e extermínios. O silêncio também pode ser educativo e conter muitas vozes, como fala Machado (2023, p.2) “na Educação Escolar Indígena, nas narrativas e relações de ensinamento de mestres pajés, xamãs ou pessoas mais velhas com as crianças, também se verifica a utilização proposital do silêncio como parte do processo educacional.” Do ponto de vista pedagógico, esse aspecto sugere às(aos) professoras(es) das escolas indígenas construções de práticas que envolvam interações, participações, escutas, produções de sentidos nos ruídos e nos silêncios indígenas.

Sobre os conteúdos das respostas, as(os) estudantes destacaram o seu apreço por aprender a sua língua, estudar Matemática, História e cantar. Ensinar a língua materna na escola é muito importante para as comunidades indígenas, pois a língua de um povo é sua conexão com a sua ancestralidade, além de ser uma forma de construir resistências ao processo de colonização (BANIWA, 2019). Em relação ao estudante que gosta de ir para a escola para cantar, isso nos faz perceber que esse pode ser um diferencial das escolas indígenas, a alegria e a musicalidade, próprios dos ritos, assim ensinar e aprender na escola configuram-se como atividades próprias da ritualística indígena.

Observamos nos estudantes entrevistados e nos que observávamos conversando com seus colegas, um olhar que vai além da curiosidade do que estava acontecendo e de quem éramos. Olhares barulhentos, apesar do silêncio defensivo e tímido, pois a experiência das entrevistas com os estudantes, apesar de ter sido desafiador conseguir informações, foi de grande aprendizagem pessoal. Esses momentos de comportamento silencioso dos estudantes, me fez lembrar do povo de recém-contato no Maranhão, os Ka’apor, que possui uma linguagem única de sinais com as mãos, algo que podemos comparar com a linguagem de sinais em Libras, mas com os estudantes Guajajara eram os olhares que se comunicavam entre uma resposta e outra.

Ao fazer a pesquisa de campo constatei em conversa com as(os) moradoras(es) da aldeia e com o vice-diretor, o Senhor Ezequiel Guajajara, a informação de que os estudantes da Aldeia Juçaral estão migrando da escola Gianni Sartori para as escolas municipais de Amarante. Esse acontecimento estaria

causando grandes preocupações para as(os) professoras(es) e gestores da escola da comunidade, em virtude do deslocamento e desenraizamentos dos estudantes indígenas nas escolas da cidade, espaço em que os mesmos não teriam disciplinas ligadas à Educação Escolar Indígena, Língua Materna e Direito Indígena.

Em conversa com Dona Cleide, 71 anos, moradora não-indígena, que reside na Aldeia há décadas, a preferência dos estudantes indígenas pela escola da cidade, pode ocorrer pela crença de que há nessas escolas mais qualidade, do que nas escolas da aldeia, pois a titulação mais elevada dos professores da cidade reforça essa situação constatada por Dona Cleide e isso se torna um grande problema para a comunidade escolar local.

Essa informação, sobre o nível de graduação dos docentes indígenas no Maranhão, pode ser observada e analisada pela informação contida na Tabela 01, a qual nos mostra que das(os) 666 professoras(es) indígenas do Maranhão, apenas 233 possuem curso superior, 49 possuem curso de especialização, 03 possuem mestrado e 01 doutorado. Portanto, a maioria possui apenas o Magistério Indígena e todos possuem contrato como vínculo de trabalho²⁹.

Podemos destacar, através das respostas dos estudantes, algo em comum em todos os entrevistados, que todos possuem o sentimento de se alegrar em estar em uma Escola Indígena, o sentimento de identidade cultural ficou expressivo em suas respostas, apesar de curtas e objetivas. Pois conhecimentos de uma educação específica, bilíngue, multicultural é transmitido e isso reforça o sentimento de identidade cultural aos alunos indígena, diferença essa que os alunos indígenas que estudam nas escolas municipais não encontram.

5.4 Direito Indígena na escola Gianni Sartori: práticas e desafios

Neste tópico apresentamos falas dos sujeitos entrevistados sobre práticas de trabalho com o componente curricular Direito Indígena na escola Gianni Sartori. Além disso analisaremos os desafios enfrentados pelos professores em relação às metodologias, aos recursos didáticos, dentre outros aspectos. A partir da constituinte de 1988, a relação entre os povos originários e o Estado teve uma mudança de paradigmas essencial para a construção do processo de autonomia das nações

²⁹ Dados obtidos pela SUPMODE/SEDUC-MA 2023.

indígenas, no sentido de exercer sua autonomia nas decisões de seu destino, não ficando a cargo da tutela do Estado e dos seus interesses. Nesse sentido, apresentaremos neste tópico as compreensões e os entendimentos dos sujeitos da pesquisa sobre a Disciplina Direito Indígena, assim como a sua importância:

Quadro 6 – Compreensões sobre o componente curricular Direito Indígena

Sujeito entrevistado	Compreensão sobre o componente curricular Direito Indígena sobre suas práticas e desafios.
Professor da Disciplina Direito indígena	Há 1 ano ministro essa disciplina. Para mim o Direito Indígena é conhecer os direitos e deveres, o que tá na Constituição.
Gestor da Escola Gianni Sartori	É muito importante para a formação e identidade cultural dos jovens.
Professor não indígena	Não tenho conhecimento do conteúdo para poder falar sobre
Professor Indígena 1	Tenho muito pouco conhecimento, não sei opinar.
Professor Indígena 2	Conheço pouco a disciplina, não sei falar sobre ela.
Professor Indígena 3	Não sei informar sobre essa disciplina.
Professor Indígena 4	Acho muito bom para os jovens conhecerem seus direitos.
Professor Indígena 5	Não sei opinar porque não conheço bem ela.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2023).

A entrevista aplicada aos professores e ao gestor da escola, nos mostra que o conhecimento técnico dos conteúdos aplicados no componente curricular Direito

Indígena não é de conhecimento dos professores de outros componentes curriculares. Percebe-se também, que apenas o professor do componente curricular Direito Indígena e o gestor da escola conseguiram conceituar, no seu ponto de vista cada um, o que seria essa disciplina. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 120) afirma que “na medida em que um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles, a gestão da matéria torna-se um verdadeiro desafio pedagógico”.

É importante ressaltar, que o professor do Direito Indígena está apenas há 1 ano ministrando essa disciplina, apesar de trabalhar como professor desde 2015, o professor ainda está no processo de conhecimento sobre os conteúdos da disciplina e sua metodologia. Importante ressaltar que ele tem formação superior incompleta, no curso de Formação Intercultural oferecido pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É possível que a experiência nessa formação pode contribuir na prática pedagógica do referido professor, nesse sentido, percebemos a sua inclinação por temáticas ligadas às questões dos direitos indígenas, talvez por identificação pessoal ou por propriedade de conhecimento.

Pimenta (2008, p. 11), afirma que “nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais e mais sugestivas de didática inovadora”. Nesse sentido, se faz necessário observar a prática didática do docente na concepção das(os) alunas(os), para entender como o componente curricular Direito Indígena é compreendido na Escola Gianni Sartori. A seguir as respostas dos estudantes:

Quadro 7 - Compreensão dos estudantes sobre o componente curricular Direito Indígena

Sujeito entrevistado	Compreensão sobre o componente curricular Direito Indígena sobre suas práticas e desafios.
Aluno (a) 1	Sim, o assunto que mais me chamou atenção foi sobre o cantar da cultura e o assunto que mais gostei foi cultura e o

	que menos gostei foi de pintura corporal. Acho importante pra poder aprender o próprio direito.
Aluno (a) 2	Sim, gostei muito quando falou da cultura e do cantar. O que mais gostei foi quando falou da cultura, mas não gostei da pintura corporal. É importante porque ensina nossos direitos.
Aluno (a) 3	Sim, é uma matéria diferente, mas gostei. O assunto que mais gostei foi sobre os indígenas terem seus direitos garantidos e o que menos gostei não sei dizer ainda. Sim, porque ensina sobre nossos direitos.
Aluno (a) 4	Sim, achei um pouco diferente das outras, mas gostei. O assunto que mais gostei foi sobre nossos direitos indígenas, o que menos gostei ainda não sei dizer qual. Sim, porque ensina sobre nossos direitos.
Aluno (a) 5	Sim, gostei muito quando ensinaram sobre o direito da terra. O assunto que mais gostei foi sobre nosso direito da terra e o O assunto que mais gostei foi sobre nosso direito da terra e o que menos gostei foi sobre desmatamento. Sim, porque é muito importante aprender a cultura.

O resultado da entrevista aplicada aos estudantes chama atenção pelo discursivo do Direito Indígena e os conteúdos baseados na constituinte jurídica; aprender sobre o direito à terra, à cultura, sobre cantar. Em conversa com o professor do componente curricular Direito Indígena, ele nos informou que convidou uma advogada, que realiza trabalhos voluntários, para ministrar uma palestra de um conteúdo desse componente curricular, fato que contribuiu para educar os estudantes em relação aos diferentes temas que compõem essa Disciplina.

O fato do professor convidar uma especialista na área jurídica, demonstra o esforço do professor em transmitir o conteúdo com mais qualidade de informações. Temas relacionados às questões das garantias constitucionais indígena estão presentes nos debates da Disciplina Direito Indígena, tais como saúde, educação, cultura e território. Temas esses que pela qualidade de informações passadas chamaram a atenção dos estudantes, mesmo não sendo um profissional da área da educação, a advogada conseguiu transmitir a importância desses temas importantes para os povos indígenas, como ficou expresso nas falas dos estudantes.

5.5 Participação em formações contínuas

As formações continuadas se apresentam não só como uma ferramenta pedagógica para preparação e qualificação profissional para as(os) educadoras(es) da escolarização indígena, como também uma necessidade específica para uma educação especializada e diferenciada para os povos originários. Segundo o RCNEI:

não é diferente com a educação escolar indígena, considerada em relação às demais modalidades de ensino (educação infantil, educação de jovens e adultos etc.) por suas similitudes, mas, sobretudo, por suas especificidades. Ela só faz sentido se puder ser concretizada através de investimentos maciços na formação de recursos humanos (BRASIL, 1998, p. 07).

Uma Formação continuada é uma ferramenta que busca o aprimoramento das práticas de todos os profissionais docentes, porém, quando se refere ao universo

pedagógico indígena certas especificidades devem ser levadas em conta, tais como, as diferenças socioculturais que cada povo indígena tem como características. Por outro lado, barreiras ainda precisam ser superadas para que a aplicabilidade dos conhecimentos que os docentes recebem nas formações possam entrar em práticas, como condições de desenvolver uma aula de qualidade.

A partir disso, perguntamos aos sujeitos docentes participantes da pesquisa sobre as formações continuadas que recebem para trabalhar em escolas indígenas, tendo em vista analisar a compreensão que os docentes indígenas possuem sobre a importância da formação para eles e saber se os mesmos receberam ou recebem formações antes (ou ao longo do processo) de atuarem em sala de aula. Pimenta (2008) afirma que “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida”. A autora segue afirmando que tais “experiências lhes possibilita dizer quais foram bons professores, quais eram bons em conteúdos, mas não em didática”. Essa percepção nos dá a dimensão da relevância que possui a formação para as práticas docentes, as quais precisam constantemente serem construídas pelas(os) professoras(es). A seguir, as respostas dos sujeitos entrevistados:

Quadro 8– Compreensão sobre Formação docente e Práticas pedagógicas

Sujeito entrevistado	Compreensão sobre Formação docente e Práticas pedagógicas
Professor da Disciplina Direito Indígena	Sim, em Imperatriz-MA, no curso de Formação para Professor.
Gestor da Escola Gianni Sartori	Não participei ainda.
Professor Indígena 1	Ainda não participei
Professor Indígena 2	Não, nunca participei.
Professor Indígena 3	Sim, só no magistério.
Professor Indígena 4	Sim, faz muito tempo já.
Professor Indígena 5	Sim, faz muito tempo já.
Professor não indígena	Não participei

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2023).

Nas respostas das(os) entrevistadas(os) percebemos a necessidade de formação continuada para as(os) educadoras(es) da escola Gianni Sartori. Segundo Passos (2015. p. 14), “a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimento específico para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhor qualidade”. Nesse sentido queremos ressaltar que o gestor da escola, estudou na UFG, o curso de Ciência da Cultura e está no processo de conclusão do seu curso. Já o professor do componente Direito Indígena, não possui formação acadêmica a nível superior, chegou a realizar o curso na UFG, mas não concluiu por conta de dificuldades financeiras para se manter em outro Estado. O professor não- indígena entrevistado, possui o curso superior de Educação Física, já os demais educadores indígenas entrevistados só possuem o Ensino Médio.

Diante das falas dos entrevistados, destaca-se a ausência da prática de formações continuadas dos educadores, os motivos dessa ausência podem ser diversos, tais como, a falta de ofertas de formações. Mas essa seria a menos provável, pois a SEDUC-MA anualmente oferece ao seu quadro de educadores da rede estadual formações contínuas. Então nos leva acreditar na falta de motivação dos educadores por tal prática, mas é outro ponto que consideramos menos provável, pois nos diálogos com os docentes os mesmos demonstram o interesse em participar. Então, a mais provável seria como essas formações são informadas e repassadas, pois nas aldeias, a problemática da conectividade em internet é um obstáculo, pois nas regiões rurais o sinal da internet é de péssima qualidade e isso aliado com a falta de habilidades dos docentes em manusear ferramentas digitais. Com tudo isso, as informações podem não chegar a tempo dos educadores se articularem e se organizarem para um evento de formação continuada, seja ela presencial ou virtual.

5.6 Direito Indígena e materiais didáticos

O componente curricular Direito Indígena existe na rede estadual da modalidade Educação Escolar Indígena desde 2009, sendo ministrada por professores indígenas que a priori sejam membros da própria comunidade escolar, em alguns casos são indígenas com formação em Licenciatura Intercultural ou da área de Humanas. A Disciplina tem como sugestão pedagógica estudos que possam proporcionar ao estudante indígena, conhecimentos que o façam se apropriar e

conhecer saberes como sua cultura e identidade, direito à territorialidade, lutas históricas das causas indígenas e entre outras pautas de interesse dos povos indígenas. Para isso, é importante ressaltar a formação específica para ministrar essa Disciplina da parte diversificada do currículo indígena maranhense e a necessidade de um suporte técnico pedagógico de materiais acessíveis aos docentes.

Dentro dessa perspectiva, em seu estudo sobre práticas didáticas, Libâneo (2004, p 84) nos fala:

Esse modo de ver a atividade didática no ensino de uma disciplina impõe alguns requisitos ao trabalho do professor, como:

- a) Conhecer profundamente os conceitos centrais e as leis gerais da disciplina, as relações entre esses conceitos, bem como seus procedimentos investigativos (e como estes foram surgindo historicamente na atividade científica;
- b) Proceder a uma análise do conteúdo a ser ensinado, começando por identificar as relações básicas que organizam determinado assunto, no sentido de captar os conceitos centrais que tenham força generalizante;
- c) Avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda sua complexidade;
- d) Saber escolher exemplos concretos e atividades práticas que demonstrem os conceitos e atividades práticas que demonstrem os conceitos e as leis gerais do modo mais transparente;
- e) Iniciar o estudo do assunto pela investigação concreta (objetos, fenômenos, visitas, filmes), fazendo com que os alunos formulem relações entre conceitos, manifestações particulares das leis gerais;
- f) Criar novos problemas (situações de aprendizagem mais complexas, com maior grau de incerteza, que propiciem em maior medida e a criatividade do estudante).

Por ser uma Disciplina ofertada apenas pela Educação Escolar Indígena do Maranhão e por ser, em certa medida, nova no currículo maranhense, a importância de conhecer as práticas didáticas das(os) professoras(es) indígenas que ministram essa Disciplina é de suma importância, pois somente elas(es) que ministram o Direito Indígena possuem propriedade de conhecimento sobre os desafios de trabalhar com esses conteúdos e de como superar tais desafios. Pois conhecer essas experiências das(os) professoras(es) podem ajudar a construir mecanismos didáticos e teóricos para construção de materiais didáticos que possam contribuir para a didática das(os) professoras(es) desse componente curricular.

Dito isto, a entrevista procurou entender quais são os principais desafios enfrentados pelas(os) professoras(es) em relação ao trabalho com a Disciplina Direito Indígena e quais sugestões eles apresentam para a melhoria do trabalho docente. A seguir a tabela com as respostas:

Tabela 9– Compreensões sobre Direito Indígena e material didático

Sujeito entrevistado	Compreensões sobre Direito Indígena e material didático
Professor da Disciplina Direito Indígena	Como professor dessa disciplina sinto falta de livro específico.
Gestor da Escola Gianni Sartori	Mais capacitação e material para o professor.
Professor indígena 1	Mais livros e internet melhor
Professor indígena 2	Ter livros na língua mãe
Professor indígena 3	Mais material e formação
Professor Indígena 4	Internet melhor e mais livros
Professor indígena 5	Livros na escola sobre a material
Professor não indígena	Não sei informar por não ser da área

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2023).

As respostas apresentadas pelos entrevistados comungam do mesmo ponto de vista de todos, com exceção da resposta dada pelo professor não-indígena, que não soube diagnosticar a problemática questionada. Desse modo, a maioria apontou a necessidade de livros didáticos específicos da Disciplina Direito Indígena, como material de apoio e referência, inclusive materiais construídos na língua materna. A construção de materiais didáticos para as escolas indígenas maranhenses é urgente e extremamente necessária, tendo em vista a qualidade do trabalho dos professores e a melhoria da aprendizagem dos estudantes. E tudo isso pode apontar para a construção de um currículo decolonial, uma prática educativa emancipadora, a partir dos saberes e das tradições dos povos indígenas maranhenses.

Materiais didáticos, neste sentido, se relacionam com a formação docente a prática pedagógica das(os) professoras(es), e sobre isso Pimenta (2008, p. 7), nos diz que “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação prática, pois esta lhe é anterior”. Portanto, essa experiência relatada através de qual seria a maior problemática para os professores indígenas que ministram essa Disciplina, se faz importante analisar suas práticas

didáticas que a utilizam para superar tal problema, para com isso se possa pensar na melhor prática didática a ser utilizada.

Outro aspecto mencionado pelos professores diz respeito à falta de internet de qualidade, pois o acesso à internet permite aos professores desenvolver trabalho de pesquisa, sendo, portanto, uma importante ferramenta na realização de seus trabalhos. A difícil conectividade na aldeia Juçaral pode ser justificada pela localidade da escola, que não é diferente das maiorias das escolas indígenas, as quais se encontram em regiões de difícil acesso a serviços públicos, sendo muito distantes dos centros urbanos, onde os sinais de internet são melhores. Novamente, as(os) docentes apontam a necessidade de formação pedagógica para a realização dos seus trabalhos.

5.7 Direito indígena e o Projeto Político Pedagógico da escola Gianni Sartori

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, garante a autonomia legislativa da escola para elaboração do seu PPP, para que desta forma possa ser elaborado de acordo com a especificidade que cada escola indígena possui. A Escola Indígena Gianni Sartori em seu PPP (MARANHÃO, 2021) fala que a reformulação desse documento “ocorreu a partir de ações conjuntas da Unidade Regional de Educação (URE) de Imperatriz, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) Campus Avançado Porto Franco e do Programa de Pós-Graduação em Práticas Docentes” em 2021.

A Escola Indígena Gianni Sartori, dentro do seu Plano Curricular para Educação Básica e na Educação, assegura no eixo para o desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos de mundo, a Disciplina Direito Indígena para o Ensino Fundamental Regular (1º ao 9º ano), para o Ensino Fundamental Regular da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (1º ao 9º ano) e para o Ensino Médio Regular.

O povo Guajajara faz parte do tronco linguístico Tupi, o qual compreende os Tenetehar/Guajajara, Ka'apor e os Awá Guajá. Das 17 Terras Indígenas no território maranhense, os povos Tenetehar ocupam 11 territórios e dentre eles se encontra a Terra Indígena Araribóia, da qual a comunidade da Aldeia Juçaral faz parte. Segundo o Referencial Curricular da Educação Indígena do Estado do Maranhão (RECEIMA,

2021, p. 13), “os Guajajara do Maranhão são conhecidos, regionalmente, como Guajajara wazayzar, que quer dizer Guajajara e os do Pará, como Tembê, “ximew”. No entanto, compartilham as mesmas características socioculturais e linguísticas. O povo indígena Tentehar é o mais numeroso do Maranhão”.

Para entender o componente curricular Direito Indígena, deve-se compreender as características peculiares sociais e culturais que cada povo indígena possui. Dentro desta perspectiva, o que é ensinado a um grupo indígena, poderá não ser ensinado para outro grupo, ou sendo mais específico para os povos do tronco Macrô-jê. Segundo Luciano (2019, p.64):

os sujeitos indígenas da escola precisam, de posse dessa consciência histórica, projetar o futuro, que se deseja muito diferente e muito melhor. A escola indígena é parte orgânica do plano ou projeto societário de vida de cada povo. A escola sendo parte orgânica e estratégica da coletividade, então, assume a tarefa de orientar e formar sujeitos individuais conscientemente orgânicos e corresponsáveis pelo bem viver de todos, que só será alcançado com a superação da cultura colonial destruidora, dominadora, negadora e excludente.

Essas diferenças ficam mais fáceis de perceber quando as festividades culturais da comunidade são ministradas em sala de aula, pois, quando o professor trabalha temas transversais ligado a temáticas culturais a questão da identidade cultural deve se levar em conta para que o estudante possa se encontrar como parte daquela identidade cultural. Os povos Tenetehar/Gujajara possuem uma rica manifestação cultural que está relacionada aos ritos de passagem de cada indivíduo, tais como: a Festa do mel, a Festa dos Rapazes, a Festa da Menina Moça ou Moqueado, a Festa do Milho, a iniciação de criança, o casamento tradicional, a Festa da Alimentação, o rito da mesada, dentro outros rituais. Percebemos também suas diferenças em relação a outros povos indígenas, uma delas se refere a sua organização social, pois suas aldeias, por exemplo, são em forma de vilas, diferenciando-os de outros povos originários.

Apesar das diferenças culturais e sociais que cada povo originário maranhense possui, o componente curricular Direito Indígena apresenta sugestões pedagógicas que agregam aos interesses de conhecimento para todos os povos originários, independente do seu tronco linguístico. Como nos mostra o Caderno de Orientações Pedagógicas para Modalidade e Diversidades Educacionais (MARANHÃO, 2023, p. 29), a Disciplina pode incluir:

- a) estudos que contribuam para consciência dos seus direitos ao território e aos recursos naturais que ele abriga,
- b) direito para decidir sobre sua história, sua identidade, suas instituições políticas e sociais, direito ao desenvolvimento de suas concepções filosóficas e religiosa de forma autônomas,
- c) direito a escolas de qualidade em suas comunidades,
- d) refletir acerca da participação das populações indígenas na realidade atual brasileira,
- e) corresponsabilizar-se pela preservação da memória e cultura dos povos tradicionais,
- f) assegurar às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem,
- g) incluir no currículo as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras,
- h) cumprir as determinações da Lei 11.645/2008 que obriga a inclusão da história e cultura Africana, afro-brasileira e indígena na escola,
- i) utilizar como fonte de orientação para o desenvolvimento do componente curricular: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

As sugestões dadas pelo Caderno de Orientação supracitado, comungam com o PPP da Escola Gianni Sartori na proposta, ao afirmar que “na organização curricular foram elencados alguns pressupostos que se constituem como princípios norteadores das intenções educativas do Centro de Educação Indígena Gianni Sartori que serão concretizadas através do currículo nos aspectos legais, psicológicos, socioeconômicos, culturais, afetivo, antropológicos e cognitivos” (MARANHÃO, 2021, p. 16). Isso reafirma, dessa forma, os valores comunitários e tradicionais no currículo da escola.

A Resolução Nº 5 de 22 de junho de 2012, vai garantir que os saberes tradicionais estejam presentes no Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas. Desse modo, o seu Artigo 14 afirma que³⁰:

Art 14. O Projeto Político Pedagógico, expressão da autonomia e identidade escolar, é uma referência importante na garantia de um direito a uma educação escolar diferenciada devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar (BRASIL, 2012, p. 7).

Podemos observar que as sugestões pedagógicas ao componente curricular Direito Indígena se encontram alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Dito isto, a entrevista buscou saber os conhecimentos dos professores entrevistados sobre a presença do componente curricular Direito

³⁰ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192

Indígena no Projeto Político Pedagógico da Escola Gianni Sartori. A seguir as respostas:

Tabela 10– Direito Indígena e Projeto Político Pedagógico

Sujeito entrevistado	Direito Indígena e Projeto Político Pedagógico
Professor da Disciplina Direito Indígena	É na parte diversificada
Gestor da Escola Gianni Sartori	Aparece na parte diversificada do PPP
Professor indígena 1	Não sei como aparece
Professor indígena 2	Não sei falar sobre isso
Professor indígena 3	Não conheço
Professor Indígena 4	Não consigo responder essa pergunta
Professor indígena 5	Não sei onde fica ela
Professor não indígena	Não tenho certeza, não sei informar.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2023).

A maioria dos professores entrevistados não soube informar sobre a presença da Disciplina Direito Indígena no PPP da escola Gianni Sartori. Apenas o professor que ministra o componente e o gestor da escola possuem o conhecimento de que o Direito Indígena está localizado na parte diversificada do PPP da escola. Embora todos os entrevistados demonstrem em diferentes momentos de suas respostas, a importância do Direito Indígena para a formação dos estudantes, falta a eles compreensão do conhecimento do PPP da escola.

Essa constatação demonstra uma vez a importância de formações contínuas na escola e em outros espaços, tais como, Universidades, Secretarias de Educação. Para que este componente curricular seja ministrado na escola Gianni Sartori, com qualidade e de modo interdisciplinar, é necessário que todas(os) as(os) docentes compreendam a existência e a importância dessa Disciplina e trabalhem, portanto, de modo integrado.

6 GUIA DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A(O) PROFESSORA(OR) INDÍGENA DO COMPONENTE CURRICULAR DIREITO INDÍGENA

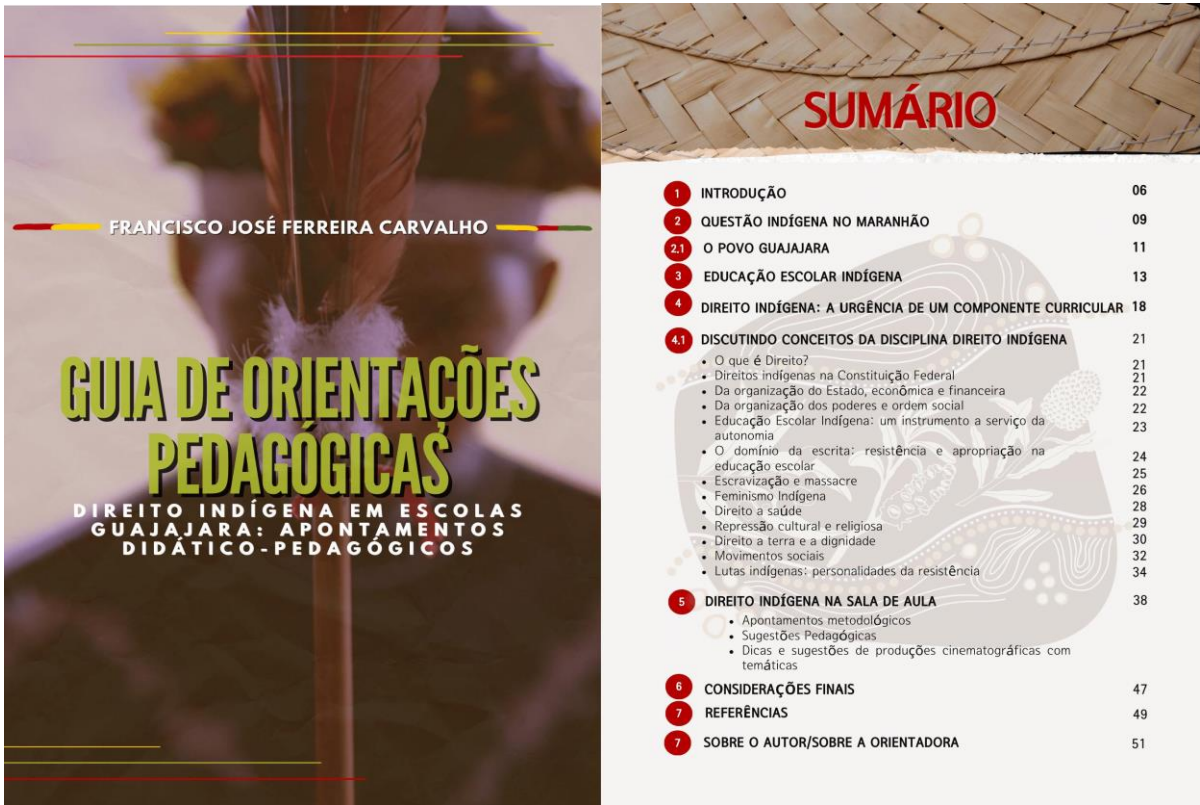
Como produto desta pesquisa realizamos o Guia de Orientações didático-pedagógicas com o intuito de auxiliar inicialmente professoras(es) de Direito Indígena de escolas guajajara. O material foi produzido a partir da sistematização e da análise dos dados coletados na escola Gianni Sartori, na comunidade indígena Juçaral. O Guia de Orientações didático-pedagógicas apresenta elementos conceituais, didáticos e ilustrativos sobre Direito Indígena, os quais poderão ser utilizados com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, mas também de outras séries dessa modalidade de ensino, uma vez que os conteúdos são transversais e interdisciplinares.

Esse Guia de Orientações didático-pedagógicas tem como objetivo organizar sugestões metodológicas a partir dos conteúdos propostos ao componente curricular Direito Indígena e esperamos com isso auxiliar a(o) professora(or) indígena desta disciplina com um material de suporte didático a ser utilizado em sala de aula. O Guia de Orientações didático-pedagógicas, a partir das sequências didáticas respaldados pela Lei 11.645/2008 e da Resolução Nº 5 de 22 de junho de 2012, articula as tradições e histórias dos povos indígenas maranhenses, de modo específico do povo Guajajara, com o objetivo de fortalecer suas memórias e ancestralidades.

O produto foi organizado e estruturado a partir de tópicos e subtópicos trazendo questões conceituais e informativas. A capa traz o título do caderno e como gravura, a imagem de um adolescente indígena Guajajara com seus adereços culturais e com pintura corporal tradicional, representando os valores ancestrais de sua comunidade. No sumário listamos os tópicos e subtópicos que compõem este produto. Oportuno afirmar que tanto a foto da capa, como todas as outras fotos foram produzidas pelo jovem, talentoso e promissor fotógrafo indígena Genilson Guajajara, que gentilmente e generosamente cedeu o uso para este material didático.

Na figura abaixo apresentamos a Capa e o Sumário do caderno:

Figura 4– Capa e Sumário do Caderno Pedagógico



Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024).

Em seguida, fazemos a apresentação do caderno, com a tradução no idioma Tenethar/Guajajara, descrevendo o objetivo, que foi pensado no intuito de facilitar e ajudar a(o) professora(or) indígena no planejamento de suas aulas, assim como na realização do seu trabalho didático-pedagógico. E que este produto educacional seja mais um recurso de orientação para o seu trabalho pedagógico, auxiliando-o na tarefa de comunicar a suas(seus) estudantes conceitos, princípios dos direitos dos povos indígenas no Brasil e no Maranhão. A seguir a apresentação do produto:

Figura 5– Apresentação do Caderno Pedagógico



Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024).

No tópico seguinte apresentamos a Introdução deste produto, que é o Guia de Orientações didático-pedagógicas, resultado da pesquisa de mestrado intitulada “Direito Indígena em Escolas Guajajara: apontamentos para a formação de professoras(es) no Maranhão”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Como produto do trabalho referenciado acima, apresentamos este material didático específico do componente curricular Direito Indígena, no intuito de servir como apoio e auxílio didático ao docente indígena guajajara, o qual ministra essa disciplina no Ensino Médio. A seguir, a Introdução do Produto da pesquisa:

Figura 6– Introdução do Produto



Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024).

No tópico 2, com o título Questões Indígenas do Maranhão, apresentamos um pouco dos quem são os povos indígenas do Maranhão e de modo específico os Guajajara:

Figura 7- Questões Indígenas do Maranhão



Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024).

O subtópico 2.1, com o título “O povo Guajajara”, apresentamos os Guajajara, maior grupo étnico indígena do Maranhão:

Figura 8- O povo Guajajara

2.1 O POVO GUAJAJARA

Os Guajajara representam o maior grupo indígena maranhense. Eles são reconhecidos pela força da sua luta para a preservação de seus territórios, a valorização de sua cultura e por sua grande habilidade na agricultura e na caça. Suas aldeias são caracterizadas pela organização em forma de pequenas vilas, que podem variar de tamanho conforme as extensões de suas famílias. A seguir, apresentamos fotos da Aldeia Juçaral na Terra Indígena Araribóia:

Foto 1: Rua da Aldeia Juçaral na Terra Indígena Araribóia



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Foto 2: Rua da Aldeia Juçaral na Terra Indígena Araribóia



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Os Guajajara realizam durante o ano algumas festividades ritualísticas que são expressões vivas da sua identidade cultural e que marcam ritos de passagem, como a Festa da menina moça ou moqueado. Essa festividade celebra a transição da fase da vida das mulheres, de uma menina para uma a entrada no mundo adulto, sendo uma das festas mais populares da comunidade Guajajara, conforme demonstra a foto de Genilson Guajajara:

Foto 3: Festa da menina moça no Maranhão



Fonte: Genilson Guajajara

De acordo com o censo de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), O Estado do Maranhão possui 57.214 indígenas aproximadamente.^[3] Os povos originários maranhenses estão classificados de acordo com o grupo linguísticos a qual pertence, sendo dois troncos linguísticos: o Tupi (Tentehar-Guajajara, Ka'apor e Awá Guajá) e o Macro-Jê (Krepymkateyê, Krenjê, Krikati, Apaniekra-Canela e Pyhcop Cati Ji-Gavião).

Os povos originários maranhenses estão distribuídos em 17 Territórios Indígenas, são eles: T.I. Krikati, T.I. Geraldo Toco Preto, T.I. Canela, T.I. Porquinhos, T.I. Governador, T.I. Krenjê, T.I. Cana Brava, T.I. Arariboia, T.I. Caru, T.I. Bacurizinho, T.I. Lagoa Comprida, T.I. Morro Branco, T.I. Rodeador, T.I. Urucu-Juruá, T.I. Pindaré, T.I. Alto Turiaçu e T.I. Awá. Esses territórios são ocupados pelos povos Tenetehar/Guajajara, Ka'apor, Awá/Guajá, Krepunkatejê/Timbira, Kreniê, Krikati, Apaniekra (Canela), Ramkokamekra (Canela), Pukobiê (Gavião) e Memortumre.

Os povos indígenas maranhenses, apesar dos avanços e das conquistas adquiridos no âmbito político dos últimos anos, ainda lutam por direitos garantidos e que não são contemplados em sua totalidade. Em muitas comunidades indígenas não estão garantidos o acesso à saúde, à escolas de qualidade e ao reconhecimento de seus territórios. As invasões de suas terras e a luta contra os avanços dos grileiros e do agronegócio é um dos grandes desafios dos povos indígenas maranhenses.

³ Informações disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012>.

Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024).

O tópico 3, fala sobre a História da Educação Escolar Indígena no Brasil, com suas mudanças de paradigmas e legislativas, com o título “Educação Escolar Indígena”:

Figura 9– Educação Escolar Indígena



3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Ao falar sobre Educação Escolar Indígena se faz importante recordar o processo educacional dos povos originários brasileiros que ocorre desde o processo de catequização pelos jesuítas, no período colonial brasileiro. O processo de escolarização indígena brasileiro teve a pedagogia do integralismo, como modelo adotado, até o fim do período do governo militar, na década de 1970. Tal paradigma educacional tinha como objetivo integrar o indivíduo indígena ao modelo de viver o mundo, de acordo com a visão cosmopolita do não indígena, reproduzindo a política colonialista educacional imposta aos povos originários durante décadas. Descartando, deste modo, os saberes ancestrais e a própria interpretação de mundo dos povos originários.

O marco histórico para a mudança de paradigmas na Educação Escolar Indígena no Brasil, se deu através da Constituição Federal de 1988, que consolidou os direitos sociais brasileiro, incluindo nela o direito aos povos originários ao território, à saúde e ao projeto de uma educação específica, diferenciada e bilingue. A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172), a Lei 11.645/2008 e da Resolução nº 5 de 12 de junho de 2012, consolida e reafirma os direitos dos povos indígenas brasileiros a esse novo modelo educacional. No Maranhão,

cria-se a Lei nº 11.638 de 23 de dezembro de 2021, o Estatuto dos Povos Indígenas e o sistema estadual de proteção aos povos indígenas maranhenses.

Neste sentido, as lutas históricas vivenciadas pelas(os) indígenas por direitos fazem parte, mesmo que muitas vezes negligenciadas, da história do Brasil. Luta esta que perpassa por aspectos sociais, culturais, econômicos e territoriais. A educação imposta desde o início da colonização do território brasileiro pelos portugueses, até os dias atuais, ou seja, ao longo de cinco séculos, apresenta um cenário de opressão entre dominantes e dominados. É neste sentido que Freire (2020, p. 205) afirma que "toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada. [...] Invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido".

A população indígena brasileira, embora ocupando históricas estatísticas de extermínio na América Latina, possui trajetórias culturais que sobreviveram e resistiram diante de um cenário de escravidão, alienação e doutrinação. Cenário que causa espanto diante de ausências legais por vários séculos, pois somente a partir da Constituição Federal de 1988, o povo indígena brasileiro obteve no campo jurídico reconhecimento de sua organização social, seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições. A Lei representou conquistas significativas também nos âmbitos territoriais e da educação escolar. A partir de então, outras legislações específicas para educação escolar indígena foram sendo formuladas como garantias fundamentais de direitos a estes povos, como afirma Grupioni (2002, p. 130):

[...] as leis subsequentes à Constituição que tratam da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades.

A organização dos movimentos indigenistas pôde garantir a luta e conquista de direitos diferenciados para estes povos, necessários para a garantia da sobrevivência e manutenção de seus territórios, além dos elementos caracterizadores de suas identidades culturais. Visto isso, professores indígenas constroem a proposta de uma educação escolar indígena, para que desta forma, atenda também às demandas específicas deste grupo e não apenas reproduzam conteúdos de componentes curriculares globais.

Foto 7: Festa da menina moça no Maranhão



Fonte: Genilson Guajajara

Faz-se necessário entender as semelhanças e divergências entre os conceitos de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Baniwa (2006, p.129) aponta que "há, assim, a educação indígena que se refere aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola".

A Educação Indígena se refere às práticas de ensinar e aprender desenvolvidas nas comunidades indígenas, são elas: os rituais, a vida na floresta, a relação orgânica com a natureza, vivências das pedagogias cotidianas indígenas. Sobre a Educação Escolar Indígena podemos afirmar que a mesma acontece a partir das instituições, do currículo nacional e das legislações educativas brasileiras. Para isso, a forma a formação inicial e continuada de professoras(es) indígenas precisa estar alinhada ao respeito à diversidade cultural dos povos originários, às diferentes línguas indígenas brasileiras, às suas formas de aprender e de ensinar, promovendo assim a inclusão e a adequação às especificidades das comunidades indígenas.

No texto Educação Indígena na escola, Meliá (1999) afirma que a pedagogia indígena formulada a partir dos princípios da alteridade e de idiosincrasia pode nos educar na

relação com o mundo, com a vida, nas relações com as pessoas. Compreender o outro como único, a partir das suas especificidades e particularidades é um dos princípios da filosofia indígena. Segundo o autor:

Pode-se dizer que essa educação indígena leva em conta a alteridade? Existe uma caricatura do homem e da mulher indígenas que vem dos tempos coloniais e que diz "visto um índio, vistos todos". Vocês, melhor do que eu, sabem que essa generalização é inteiramente gratuita e falsa. Para um observador não-indígena, para um bom antropólogo, por exemplo, a imagem do índio que fica é bem a contrária: que o indígena faz o que bem quer, com



Fonte: Genilson Guajajara



Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024).

No tópico 4, com o título “Direito Indígena: a urgência de componente curricular”, apresentamos o componente curricular Direito Indígena com suas fundamentações e metodologias:

Figura 10– Direito Indígena: a urgência de um componente curricular





Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024).

No subtópico 4.1, com o título “Discutindo conceitos da Disciplina Direito Indígena”, apresentamos algumas sugestões teóricas para as temáticas sugeridas como conteúdos ao Direito Indígena, como: a) O que é Direito?, b) Direitos Indígenas na Constituição Federal, c) Da organização Econômica e Financeira do Estado, d) Da organização dos poderes e ordem social, e) Educação Escolar Indígena: um instrumento a serviço da autonomia, f) O domínio da escrita: Resistência e apropriação na educação escolar, g) Escravidão e massacres dos povos indígenas no Brasil, h) Feminismo Indígena, i) Direito a saúde, j) Repressão cultural e religiosa, l) Direito a terra e a dignidade, m) Movimentos Sociais Indígenas e n) Lutas Indígenas: Personalidades da resistência.

Figura 11- Discutindo conceitos da Disciplina Direito Indígena

4.1 DISCUTINDO CONCEITOS DA DISCIPLINA DIREITO INDÍGENA

Q QUE É DIREITO?

Existe um conceito complexo e filosófico sobre o que é Direito. Em suma, podemos resumir que a Ciência do Direito é um conjunto de normas e regras que forma um ordenamento de leis que disciplinam ações do indivíduo na sociedade. Vale ressaltar, que as leis e normas jurídicas não são as mesmas em cada sociedade, por exemplo, o que é proibido em um país, não necessariamente será em outro.

Sociologicamente acontecem interpretações conceituais diferentes sobre o que é Direito, pois os clássicos da Sociologia interpretam as leis como fatos sociais, elaboradas pelo Estado. Podemos citar, por exemplo, o sociólogo alemão Max Weber (1864) que enxerga o Estado como instrumento do dominador. Já Karl Marx (1818), outro clássico da Sociologia, analisa o Estado como instituição pertencente à classe dominante, portanto, é dele que saem as leis que reproduzem a estratificação social. Já o francês Emile Durkheim, considera as leis como um fato social, pertencente a uma instituição social.

DIREITOS INDÍGENAS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Há na Constituição Federal de 1988 inclusão de direitos sociais em relação à população indígena. O Art. 231 [5] afirma que:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

⁵ É possível obter mais informações em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10643688/artigo-231-da-constitucao-federal-de-1988>.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé. (BRASIL, 1988, p. 3).

DA ORGANIZAÇÃO ECONÔMICA E FINANCEIRA DO ESTADO

Em uma visão sociológica, o Estado é um conjunto de poderes em exercício de forma organizada por um sistema político. Esses sistemas políticos podem variar conforme as ideologias políticas. Essas ideologias políticas e econômicas, surgiram em meados do século XVIII com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, marcando o fim dos Estados absolutistas e do Feudalismo, dando origem a novas organizações de poder, tendo impacto na economia e nas relações sociais.

DA ORGANIZAÇÃO DOS PODERES E ORDEM SOCIAL

O Estado moderno se constitui na organização de três instâncias de poderes, que determinam e controlam a ordem e as forças sociais. São elas: o Poder Judiciário, o Poder Executivo e o Poder Legislativo.

O Poder Judiciário é a instituição responsável pela interpretação das Leis e suas normas, ocupado por membros de domínio e carreira jurídica, não sendo cargo eletivo. O poder Executivo é a instituição que executa leis e cria programas, é constituído através do voto popular para ocupar os cargos de presidente, governador e prefeito. Já o Poder Legislativo, é a instituição responsável por criar leis e fiscalizá-las, é formado por vereadores(es), senadores(es), deputados(os) estaduais e federais, eleitos(os) por meio do voto popular.

Essa organização dos três poderes, pode variar em sistemas de governo, tais como, o presidencialismo, parlamentarismo, monárquico, teocrático e o semi parlamentarismo. No presidencialismo, a figura do presidente é o chefe de Estado, no parlamentarismo o primeiro-ministro é o chefe de Estado, na monarquia o rei é o chefe de Estado, no teocrático o líder religioso é o chefe de Estado e no semi parlamentarismo, o presidente divide o poder com o primeiro-ministro.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM INSTRUMENTO A SERVIÇO DA AUTONOMIA

Em breve retrospecto e contextualização histórica sobre a temática da Educação Escolar Indígena do Brasil, podemos afirmar que a política educacional direcionada aos povos originários brasileiros, não apresentou mudanças que atendessem aos interesses dos povos indígenas no período que se estendeu até o final do século XX, como nos fala Baniwa (2019, p.34):

Pode-se dizer que este foi, em termos gerais, o tom da política indigenista e das políticas de educação escolar para povos indígenas predominante no século XX, ou seja, continuidade dos séculos anteriores de conquista e colonização, com algumas tentativas de redução das barbáries e violências praticadas.

Com a nova constituinte de 1988 e as políticas adotadas no Brasil no período de redemocratização, a política educacional voltada aos povos originários tomaram outro paradigma no qual atendessem às reivindicações de lutas históricas dos movimentos indigenistas, como uma educação bilíngue, específica e diferenciada. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu, deste modo, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a Educação Escolar Indígena e o Decreto nº 5.051, de 19 de setembro de 2004, que regulamenta a educação escolar indígena e estabelece as normas para sua organização e funcionamento. Segundo Baniwa (2019, p 36):

Os direitos indígenas garantidos na Constituição Federal de 1988 representam a maior conquista desses povos em toda história de conquista e colonização europeia. Sem essa conquista, o desaparecimento desses povos teria se concretizado ou ainda estaria rondando as mentes, os imaginários e os planos oficiais e não oficiais. A Constituição Federal de 1988 é um verdadeiro marco divisor existencial para os povos indígenas no Brasil.

A nova constituinte agora dá sentido a uma nova pedagogia para a Educação Escolar Indígena, rompendo com padrões colonialistas que pairavam sobre os interesses dos povos originários. Essas legislações apontam para a construção de uma pedagogia decolonial, com possibilidades de realizadas nas comunidades indígenas, fundamentada em saberes filosóficos e científicos, oriundos da ancestralidade indígena, tendo o seu reconhecimento e o seu papel na formação social do indivíduo indígena.

O DOMÍNIO DA ESCRITA: RESISTÊNCIA E APROPRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O povo Guajajara do Maranhão faz parte do tronco linguístico Tupi Tenetehar/Guajajara, juntamente com os povos Ka'apor e Awá Guajá. A palavra Tenetehar significa "o ser íntegro, o homem verdadeiro". O direito à aprendizagem escolar na língua materna foi uma das grandes conquistas na Educação Escolar Indígena, adquirida com a Constituição de 1988, que defende o direito a uma educação bilíngue.

Os Guajajara, assim como todos os povos originários, possuem forte tradição de comunicação oral. A conquista por uma Educação Escolar Indígena bilíngue permite que essas tradições e esses saberes ancestrais não se percam, por meio da escrita, além de ajudar a fortalecer o sentimento de pertencimento comunitário de identidade que esse tipo de linguagem produz. Baniwa diz (2019, p.80):

Diferentemente do pensamento evolucionista, os povos indígenas concebem as línguas como parte inerente ao processo original de criação. A capacidade de construir uma língua é um dom recebido no processo de criação do mundo, real ou potencialmente. Cada povo recebeu, em potência, uma língua de comunicação. Mas a língua indígena é um patrimônio em permanente construção, manutenção, mudança, aperfeiçoamento, atualização e complementação. Pode-se dizer que, segundo algumas mitologias indígenas, o mundo é resultado de um processo contínuo de comunicação dialógica e dialética dos seres criadores e criaturas.

Dito isto, o processo educacional que leva em conta a língua materna é antes de tudo uma forma de resistência a toda forma de colonialidade que possa ser imposta ainda na Educação Escolar Indígena. Saberes e histórias na visão cosmológica dos povos originários podem ser registrados e se tornar público para toda humanidade, rompendo com a visão eurocêntrica e apresentando uma nova e antiga interpretação de mundo, além de incentivar o surgimento de escritoras(es) indígenas. Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI):

Não existe língua primitiva. Toda língua é completa, rica e serve plenamente para todos os usos que dela se queira fazer. A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira. (BRASIL, 1988, p. 109).

Por tanto, a inclusão da língua materna na Educação Escolar Indígena no currículo é mais que uma forma de resistência cultural, significa quebra de paradigmas colonialistas e integracionistas, os quais envergavam as línguas nativas como inferiores e sem expressividade. A inclusão da língua materna é a expressão viva, da ancestralidade dos povos originários, reconhecê-las no currículo escolar indígena é também combater formas de preconceito à influência das línguas indígenas na sociedade e na Língua Portuguesa Brasileira.

ESCRAVIZAÇÃO E MASSACRES DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Em breve contextualização histórica, os povos indígenas brasileiros desde os primeiros contatos com o colonizador europeu sofreram inúmeros processos de exploração que resultaram em sua diminuição drástica. Além das doenças adquiridas pelos colonizadores, que resultou em mortes coletivas, ocorreu também a exploração da sua força física, pois os mesmos foram utilizados como escravizados, juntamente com as(os) africanas(os), chegadas(os) ao continente americano posteriormente. Segundo Moonem (2008, p. 07):

Com a chegada dos colonizadores portugueses surgiram novas fontes de conflitos intertribais. Praticamente durante todo o período colonial foi permitida a escravidão indígena. Havia portugueses especializados no aprisionamento e no comércio de escravos indígenas. Outra prática comum era os portugueses comprarem índios aprisionados por outros índios em suas guerras intertribais. Uma vez descoberta esta nova fonte de

renda, muitos povos passaram a organizar expedições guerreiras somente com a finalidade de capturar prisioneiros escravos que, como outra mercadoria qualquer, eram vendidos aos portugueses ou trocados por objetos. Muitas vezes os portugueses se aproveitaram destes índios aliados para fazer guerras de extermínio contra índios hostis e que eram um empecilho para a expansão colonial.

Em todo o período colonial brasileiro, as(os) indígenas sofreram diversas formas de exploração e sendo utilizados até entre conflitos militares das(os) colonizadoras(es), como a Batalha de Guaxenduba, que ocorreu na atual Bahia de São Marcos, em 19 de novembro de 1614, na praia de Santa Maria na cidade de Icatu, Maranhão. Batalha essa que marcou a expulsão dos franceses pelos portugueses do território maranhense, a qual teve forte presença dos indígenas, em ambos os exércitos europeus, que se encontravam em conflito pela disputa do território maranhense.

Atualmente no Brasil, ainda existem massacres cometidos contra os povos originários. Esses conflitos são motivados por diferentes razões, dentre elas a posse de terras, cometidos por grileiros e pelo agronegócio, os quais continuam sendo uma realidade no Brasil. E isso representa ameaça à existência da vida dos indígenas e seu modo de viver no território brasileiro, mesmos depois de várias conquistas políticas adquiridas através da Constituição de 1988, com direitos reconhecidos e adquiridos, os povos originários ainda lutam para usufruírem desses direitos conquistados.

FEMINISMO INDÍGENA

O movimento feminista, em um contexto histórico mais amplo, é um fenômeno social que surge contra um sistema de costumes baseado no patriarcado, que tem na figura masculina, a autoridade para tomada de decisões políticas e econômicas em geral, além de subjugar a figura feminina em todos os âmbitos, dentre eles, sociais, culturais e econômicos.

Essa perspectiva social com o passar dos tempos tem mudado, graças às lutas políticas, organizadas pela crescente participação das mulheres no campo do direito, portanto, de tomadas de decisões na vida social e política. Os movimentos de mulheres buscaram ao longo da história, a garantia de direitos, como por exemplo, o acesso à educação escolarizada, por exemplo.

Somente em 1932, as mulheres no Brasil conquistaram o direito ao voto, o sufrágio feminino, sendo o marco para a participação política feminina no país. Mesmo assim, as mulheres ainda têm pouca representatividade no campo político nacional, mas nesse campo de poder há conquistas que mostram

mudanças, tais como, a lei de cotas femininas por partido, aspecto que levou ao poder em 2011, a presidenta Dilma Vana Rousseff, a primeira e, até o momento, a única presidenta do Brasil. Isso demonstra que a atuação das mulheres tem cada vez mais demonstrado sua força, sendo a maioria do eleitorado do país.

De modo específico, sobre o movimento feminista indígena no Brasil, podemos perceber a crescente participação e o surgimento de lideranças femininas indígenas no cenário político. Podemos citar, por exemplo, a ministra do primeiro ministério exclusivo para os povos originários do Brasil, a maranhense Sônia Guajajara e a primeira Deputada Federal indígena do Brasil, Joënia Wapichana, eleita em 2018. Curiosamente, apesar do surgimento das lideranças indígenas nacionais e da participação cada vez maior de mulheres indígenas em movimentos populares, o termo "feminista indígena" não é utilizado por tais lideranças. Segundo Silva (2021, p.98):

As lutas e reivindicações das mulheres indígenas no Brasil têm conquistado visibilidade dentro de outros movimentos sociais, da política e da mídia nas últimas décadas, além de ser perceptível o crescimento do protagonismo das lideranças femininas indígenas nesses mesmos espaços. No entanto, apesar desses movimentos possuírem organizações quase que exclusivamente de mulheres lutando por pautas que afetam principalmente à elas, a maioria não se declara como feminista.

As mulheres indígenas no Brasil, cada vez mais demonstram interesses em ser protagonistas de suas decisões e dos seus interesses, nas participações políticas. Podemos destacar alguns movimentos femininos indígenas que possuem grandes atuações regionais e de referência nacional, como a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIRR) e a União das Mulheres Indígenas da Amazonia Brasileira (UMIAB). No âmbito da esfera estadual maranhense, pode se destacar a Articulação das Mulheres Indígenas do Norte do Maranhão (ANIMA), que tem a participação das mulheres indígenas dos povos Kanela, Gavião, Guajajara, Ka'apor, Awá, Gamela, Krikati, Krepum e Kreniê.

Esses movimentos são importantes para a construção de políticas sociais que cuidem das mulheres indígenas, em diferentes âmbitos, além de protegê-las contra qualquer tipo de violências praticadas ao longo da história do Brasil. O que tais movimentos pretendem, portanto, é a garantia de direitos como saúde, escola, lazer, entretenimento, dentre outros.

Para conhecer mais sobre esses movimentos de mulheres indígenas, recomendamos as páginas de suas redes sociais:



DIREITO À SAÚDE

Com a criação da Lei nº 9.836, de 23 de setembro de 1999, é instituído o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, o qual fará parte do Sistema Único de Saúde (SUS). A partir de agora, as políticas de saúde indígena deverão levar em conta, os aspectos específicos e culturais de cada comunidade. Como mostra em seu Art. 19-F[6].

Dever-se-á obrigatoriamente levar em consideração a realidade local e as especificidades da cultura dos povos indígenas e o modelo a ser adotado para a atenção à saúde indígena, que se deve pautar por uma abordagem diferenciada e global, contemplando os aspectos de assistência, à saúde, saneamento básico, nutrição, habitação, meio ambiente, demarcação de terras, educação sanitária e integração institucional (BRASIL, 1999, p. 9).

A temática da saúde indígena também pode ser levada para sala de aula, na Educação Escolar Indígena, como tema transversal. Os saberes ancestrais da medicina indígena com seus conhecimentos sobre tratamentos naturais que durante séculos foram utilizados, trazem consigo um grande conhecimento sobre ervas e plantas medicinais. Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

As plantas sempre foram utilizadas para melhorar e recuperar a saúde das pessoas. Também não foi diferente com os povos indígenas: os conhecimentos foram passados de uma geração para outra e descobertas foram sendo feitas, juntamente com melhores técnicas e novos conhecimentos. A constante troca de descobertas enriqueceu a bagagem de todos os povos e deu condições de salvaguarda das enfermidades existentes em cada época. Mas com a invasão descontrolada de suas terras, perderam-se muitos dos seus conhecimentos. No entanto, os que continuaram longe da invasão puderam dar continuidade à sua medicina (BRASIL, 1998, p. 106).

⁶ Para mais informações: https://conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/cis/doc/Lei_9836_1999.pdf

Trabalhar a questão da saúde nas Escolas Indígena é promover formação política coletiva, pois devido ao contato constantes com os não indígenas e o avanço do desmatamento de suas terras, os povos indígenas estão sujeitos ao contágio de doenças, que sua medicina alternativa e natural não pode resolver. Como exemplo recente, podemos citar o período da pandemia provocada pela covid-19 e também as doenças sexualmente transmissíveis, como HIV e outras. Estudar como se prevenir das doenças trazidas pelo contato com os não indígenas nas escolas, se faz necessário para a preservação de toda a comunidade. É necessário, portanto, o resgate e a valorização das medicinas indígenas, da medicina da floresta, das práticas espirituais e curativas, tanto nas escolas indígenas, como nas não indígenas.

REPRESSÃO CULTURAL E RELIGIOSA

Desde os primeiros contatos dos colonizadores europeus com os indígenas brasileiros, a religião foi utilizada como ferramenta dos povos dominantes, sobre os povos explorados. No Brasil, esse método de imposição religiosa foi adotado às(aos) escravizadas(os) africanas(os) e aos povos indígenas, neste último caso, iniciado pelas missões jesuítas, os quais buscavam a conversão desses povos à religião europeia e que não aceitava outra forma de expressões religiosas. O pensamento teórico era a fundamentação para as várias respostas às interpretações dos fenômenos naturais e sociais, dessa forma, os colonizadores não aceitavam a diversidade religiosa e cultural dos povos dominados. Como explana Goulart (2023, p.03):

Uma das estratégias adotadas pelos jesuítas foi a criação de missões ou reduções, onde os indígenas eram reunidos e submetidos a um intenso processo de evangelização. Nessas reduções, os missionários não apenas ensinavam o catecismo, mas também proporcionavam instrução em língua portuguesa e habilidades agrícolas, visando a "civilização" dos povos nativos de acordo com padrões europeus. A educação tornou-se, assim, uma ferramenta essencial para a disseminação dos valores ocidentais e para a integração dos indígenas ao sistema colonial. No entanto, essa assimilação muitas vezes resultou na perda de conhecimentos tradicionais, práticas culturais e línguas indígenas, o que teve impactos profundos nas identidades das comunidades.

A catequização religiosa foi utilizada como primeiro paradigma educacional aos povos originários, isso trouxe consequências irreparáveis à cultura dos povos indígenas. Mesmo após os avanços nas legislações indigenistas que vieram pós constituinte de 1988, nas Terras Indígenas ainda apresentam forte presença de instituições religiosas estrangeiras a sua cultura. Na imagem a seguir, apresentamos a foto da igreja católica presente na comunidade indígena Juçaral:

Figura 6: Igreja Católica na Terra Indígena Araribóia, Aldeia Juçaral



Fonte: acervo pessoal do pesquisador.

Figura 7: Igreja Evangélica Indígena Pentecostal, Aldeia Nova Barreirinha, Barra do Corda - MA



Fonte: acervo pessoal do pesquisador.

A presença das religiões estrangeiras em terras indígenas e principalmente dentro das comunidades indígenas, representa uma ameaça real à cultura ancestral e à religiosidade dos povos originários, principalmente nas comunidades onde a língua materna não é mais a primeira língua falada. A preservação da identidade cultural e religiosa, na Educação Escolar Indígena é garantida na Diretriz Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, através da Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012. Segundo o Art. 5º da Resolução supracitada:

Art. 5º. Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas (BRASIL, ANO, p.)

A importância de incluir a religiosidade indígena no currículo escolar da Educação Escolar Indígena, vai além de uma luta de resistência contra a imposição cultural de métodos colonialistas. É importante, portanto, defender os saberes culturais, religiosos seculares das populações indígenas.

DIREITO À TERRA E À DIGNIDADE

O Estado do Maranhão possui 17 Territórios Indígenas, são eles; T.I. Krikati, T.I. Geraldo Toço Preto, T.I. Canela, T.I. Porquinhos, T.I. Governador, T.I. Krenjê, T.I. Cana Brava, T.I. Araribóia, T.I. Caru, T.I. Bacurizinho, T.I. Lagoa Comprida, T.I. Morro Branco, T.I. Rodeador, T.I. Urucujuruá, T.I. Pindaré, T.I. Alto Turiaçu e T.I. Awá. Esses territórios são ocupados pelos povos Tenetehar/Guaajara, Ka'apor, Awá/Guajá, Krepunkatejê/Timbira, Krenjê, Krikati, Apaniekra (Canela), Ramkokamekra (Canela), Pukobiê (Gavião) e Memortumre.

A maior Terra Indígena do Estado do Maranhão é a Araribóia que abrange seis municípios, sendo que a maior parte do território se encontra na cidade de Amarante do Maranhão. Mas também abrange os municípios de Arame, Bom Jesus das Selvas, Burititupá, Grajaú e Santa Luzia.[7] A seguir foto da Terra Indígena Araribóia:

Figura 1: Terra Indígena Araribóia, Maranhão



Fonte: Google Maps

A problemática da terra é questão fundamental da vida comunitária indígena e da sua existência. A luta por reconhecimento da terra e territorialidade também está relacionado ao direito da manutenção dos seus costumes, das suas tradições e das suas regras de viver segundo suas crenças, leis e autonomia e decisões sobre seus territórios. A relação da terra e da Educação Escolar Indígena se apresenta na parte diversificada do currículo escolar indígena, conforme afirma o RCNEI:

Para as comunidades indígenas, as principais questões que envolvem a autossustentação são a sua TERRA e a valorização de sua cultura. As comunidades buscam alternativas para o seu sustento e autonomia econômica, social e política, como grupos diferentes da sociedade nacional. Nos seus territórios, lutam para ter a sua própria economia. O objetivo de continuar a manter o grupo em relação a alimento, vestuário e outros produtos é uma preocupação cada vez maior. Algumas alternativas surgem como projetos comunitários, em vários setores: nos processos de produção e ajuda mútua na saúde, lazer, educação. (BRASIL, 1998, p.97).

⁷ Dados disponíveis em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3600>.

A inclusão do estudo da temática sobre a terra na escolarização indígena navega pelos conhecimentos sobre o meio ambiente e a relação íntima com o espaço natural, que as comunidades indígenas possuem. É também uma questão de direito e cidadania, é entender a importância da luta pelo reconhecimento de seu território como parte da identidade de seu povo.

MOVIMENTOS SOCIAIS INDÍGENAS

Para entender o movimento indigenista brasileiro, é preciso relembrar o breve contexto histórico político do Brasil da década de 1970. O Brasil vivia o seu período político de governo autoritário militar, que tinha como política para os povos indígenas o integracionismo aos padrões culturais dos não indígenas e a exploração das terras indígenas como meio econômico nacional e de interesse do capital estrangeiro. Como afirma Munduruku (2012, p. 209):



Prezados parentes, vimos até agora que o surgimento do movimento indígena brasileiro nasceu com a conjuntura política e social que eclodiu no Brasil a partir de 1970. Foram tempos difíceis, pois imperava em nosso país o regime de exceção, preconizado pelos militares a partir de 1964. Naquela ocasião, a política indigenista do Governo previa que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação e, consequentemente, abrirem mãos de suas identidades étnicas para tornarem-se "apenas" brasileiros.

Em 1972 foi criado o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que começa a reunir os interesses dos povos indígenas em pautas unificadas, promovendo assembleias nacionais para debater a causa indígena. A partir de então, os problemas e as lutas dos povos indígenas começaram a ter caráter unificados, pois não eram mais pautas de grupos indígenas isolados, com reivindicações de uma comunidade, tornando agora pautas nacionais dos povos indígenas. Segundo Munduruku (2012, p. 210):



A medida que essas assembleias se multiplicavam na década de 1970 iam revelando a existência de conflitos ocasionados pela política oficial e oferecendo a exata dimensão da situação indígena brasileira, além de motivar os líderes presentes nesses encontros a entenderem a necessidade de criar uma articulação muito mais abrangente que os tradicionais laços de família e de clã.

Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024).



As reuniões das assembleias, cada vez mais articuladas nacionalmente, promoveram a criação em 1982 da União das Nações Indígenas (UNI) e, consequentemente, o surgimento de outros movimentos indígenas brasileiros que conseguiram papéis relevantes nos movimentos populares e nas conquistas aos interesses dos povos originários.

Em um contexto mais amplo, a participação popular dos movimentos indígenas na América Latina teve sua relevância a partir dos meados do século XX. Em uma ótica geral, a realidade social e política vivenciada pelos povos indígenas latino-americanos, não se diferenciava daquele pertencente aos indígenas brasileiros, pois o processo de assimilação e integração do povo indígena pelo Estado dominante também se reproduzia nos demais países latinos. Como explica Fernandes e Uribe (2019, p. 77):

A partir da segunda metade do século XX, em vários países da América Latina, a diversidade étnica existente no seio dos Estados Nacionais em formação passou a questionar as estruturas políticas e sociais que fundamentavam os projetos integracionistas impetrados pelo Estado.

Podemos citar alguns exemplos de conquistas, fruto das lutas dos movimentos populares indígenas latino-americanos, como na Colômbia com o reconhecimento do Estado Multicultural em 1990. Merece destaque os movimentos populares indígenas do Equador, os quais levaram à formação do Estado Plurinacional, assim como na Bolívia. No Equador, o Levante realizado no mês de maio, na década de 1990, representa um marco e ele foi chamado pelos indígenas equatorianos de Levante Inti Raimy. Como explica Sousa (2020, p. 319):

As mobilizações conduzidas pelo movimento indígena equatoriano tiveram como marco o Levante de maio de 1990, quando milhares de índios protestaram contra suas condições de vida. Esse levante, batizado pelos movimentos indígenas de Inti Raimi, inaugurou uma nova fase na atuação política das organizações indígenas. O movimento ampliou sua pauta de reivindicações, apresentando forte ofensiva ao sistema político do país, à estrutura jurídica e administrativa do Estado e ao sistema econômico. Durante o Levante de Inti Raimi, as organizações indígenas elaboraram uma proposta política que defendia a implantação do Estado plurinacional em substituição ao Estado uninacional e questionava o sistema econômico, qualificado pelo movimento indígena como excludente e opressor.

O Chile também merece destaque nesse cenário de levantes populares indígenas na América Latina, de modo específico a luta de resistência dos Mapuches. Como fala Silva (2022, p. 143):

A atuação dos mapuches nesse período emblemático, ainda que pouco explorada no campo de interesses dos historiadores que trabalham com o período, foi definitiva. Os mapuches estabeleceram alianças políticas, influenciaram no cenário político chileno e na política indigenista estatal. A tradição institucionalista e legalista a partir da atuação das organizações mapuches cedeu lugar ao surgimento de novos líderes e métodos de ação política.

Os movimentos populares indígenas na América Latina, portanto, resultaram em grandes conquistas no reconhecimento da diversidade étnica indígena e na formação de Estados multiculturais e até mesmo em Estados Plurinacionais, aspecto que ressalta a existência de diferentes grupos étnicos na formação da região latino-americana. As lutas dos povos indígenas latino-americanos expressam uma luta de resistência contra ideologias colonialistas, integracionistas e ao interesse do poder econômico do grande capital, em relação às suas terras, construindo, portanto, resistências ao modo de viver com dignidade, conforme suas tradições e seus costumes ancestrais.

LUTAS INDÍGENAS: PERSONALIDADES DA RESISTÊNCIA

As participações de representantes indígenas nos movimentos populares indígenas, tem apresentado, nos cenários políticos e sociais, diferentes protagonistas, os quais ocupam espaços que até pouco tempo não possuíam representações. Espaços esses que não são apenas na esfera da política partidária, mas na educação, literatura, arte e entre outros.

A ocupação de personalidades indígenas em espaços que tradicionalmente não eram ocupados por esses grupos, mostra que as organizações populares indígenas têm conseguido vencer barreiras sociais e preconceituosas, agora possuindo nos mais diversos segmentos da sociedade brasileira, representantes dos povos indígenas. Podemos citar alguns desses representantes, que de alguma forma tomaram notoriedade nacional pelos seus cargos e funções que exercem, tais como:



Genilson Guajajara: Fotógrafo indígena do povo Tentehar - MA, da Aldeia Piçarra Preta da Terra Indígena Rio Pindaré. Indicado ao prêmio PIPA 2021, utiliza a fotografia como forma de mobilização política e registro da cultura do seu povo.



Sônia Bone de Sousa Silva Santos, conhecida como Sônia Guajajara, é uma líder indígena da política brasileira. É formada em Letras e em Enfermagem, especialista em Educação especial pela Universidade Estadual do Maranhão. Recebeu em 2015, a Ordem do Mérito Cultural. É ministra do Ministério dos Povos Originários do Brasil.



Flaubert Rodrigues Sousa Guajajara, indígena da etnia Tentehar (Guajajara), nascido em 06/09/1985, na Aldeia Januária, Terra Indígena Rio Pindaré, município de Bom Jardim - MA. É professor com formação em Pedagogia e Serviço Social, e pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva e atualmente ocupa a função de diretor adjunto do Centro de Educação Escolar Indígena Januária.



Márcia Regina Souza Guajajara, indígena da etnia Tentehar (Guajajara), nascida em 19/11/1976, na Aldeia Januária, Terra Indígena Rio Pindaré, município de Bom Jardim- MA. É professora graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão Escolar e Educação Especial e Inclusiva. Atualmente ocupa a função de diretora geral do Centro de Educação Escolar Indígena Januária, sendo a primeira indígena a ser nomeada oficialmente no Estado do Maranhão, para ocupar esta função na primeira escola indígena no Estado do Maranhão a ter o ensino reconhecido formalmente pelo Conselho Estadual de Educação. Anteriormente foi nomeada à presidência da Associação de Pais e Mestres Indígena Guajajara (APMIG), do território indígena.



Ailton Alves Lacerda Krenak, mais conhecido como Ailton Krenak, é um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, escritor brasileiro da etnia indígena krenak e Imortal da Academia Brasileira de Letras.



Daniel Munduruku é indígena da nação Munduruku. Formou-se em Filosofia e deu aulas por alguns anos. Sempre preocupado com a condição de vida do povo brasileiro, coordenou grupos de missões que, formados por adolescentes, atuavam com populações menos favorecidas da cidade de São Paulo.

Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024).



Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024).

No tópico 5, com o título “Direito Indígena na sala de aula: apontamentos metodológicos”, apresentamos as orientações pedagógicas para essa Disciplinas, sugestões de sequências didáticas para o professor ministrar e sugestões de produções cinematográficas com temáticas indígenas, sites sobre literatura indígena, sites de podcast com a temática indígena, páginas do Instagram sobre temática indígena para que possam servir de suporte de pesquisa nas aulas. A seguir, fotos do tópico 5:

Figura 12- Direito Indígena na sala de aula: apontamentos metodológicos



5 DIREITO INDÍGENA NA SALA DE AULA: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Este material foi desenvolvido dentro das orientações pedagógicas do Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão em 2023, do Caderno de Orientações Pedagógicas para Modalidades e Diversidades Educacionais do Estado do Maranhão 2023, no que recomenda a Resolução CNE/CEB Nº 5,22 de Junho de 2012 e no que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Dentro dessas recomendações pedagógicas, sobre a parte diversificada do currículo, voltada ao componente curricular Direito Indígena, este Guia de Orientações Pedagógicas, se apresenta em quatro seções contemplando os períodos do ano letivo da Educação Escolar Indígena do Maranhão. Como fala o Caderno de Orientação Pedagógica para Modalidades e Diversidades do Estado do Maranhão:

Estes componentes farão imersão à realidade dos povos indígenas com vistas a assegurar o direito de que seu Currículo contemple a sua História e Cultura conforme preceitua a Lei 11.645/2008, com organizações curriculares que contemplem as suas crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas possibilitando ao estudante utilizar os saberes escolares e agregar aos saberes tradicionais de suas etnias para que possa construir uma formação sólida de pertencimento e de valorização dos conhecimentos que emergem de suas lutas. (MARANHÃO, 2023, p. 24).

O conteúdo recomendado para o componente curricular Direito Indígena para o 1º ano do Ensino Médio será: a) Definição de direito; b) Direitos indígenas na Constituição Federal; c) Da organização do Estado; d) Da organização dos poderes; e) Da ordem econômica e financeira; f) Da ordem social; g) Novas perspectivas; h) Obras e autores da literatura indígena e indigenista; i) Literatura brasileira, africana, latino-americana e de outros países; j) Aspectos culturais e a relação do passado com o presente; l) Processo histórico e social da comunidade e tradição indígena; m) Valorização das várias fontes orais: sábios, anciões, caciques, lideranças e demais membros da comunidade.

Em relação ao 2º ano do Ensino Médio, os conteúdos recomendados ao Direito Indígena são: a) Resgate histórico de como era a comunidade, o território e o que foi modificado pelos fenômenos naturais por observações, análises e registros; b) Relação da comunidade com a natureza; c) Conhecimentos tradicionais utilizados pelos mais velhos e são utilizados atualmente; d) Escravidão e massacres; e) Remoção e confinamento; f) Violência e exploração sexual das mulheres; g) Luta contra o etnocídio; h) Luta contra o genocídio brasileiro; i) Um povo de coragem lutando para ser livre; j) Direito à saúde.

Ao 3º ano do Ensino Médio, recomenda-se ao Direito Indígena os seguintes conteúdos: a) Questões socioculturais, ambientais de interesse da comunidade indígena que podem ter intervenção por meio de boas práticas; b) Fenômenos físicos, químicos e biológicos conforme as questões ambientais e próprios de cada cultura e comunidade; c) Práticas tradicionais da cultura e conhecimento científico; d) Novas profissões e as necessidades da comunidade; e) Agroecologia; f) Sustentabilidade na comunidade indígena; g) Movimentos indígenas; h) Lutas pela vida: A saga para defender e reconquistar território tradicional; i) Repressão cultural e religiosa; j) O domínio da escrita: resistência e apropriação na educação escolar; l) Educação escolar: um instrumento a serviço da autonomia; m) Lutas indígenas: uma homenagem aos heróis, aos líderes e mártires da resistência; n) Direito a terra e a dignidade.

Conforme os objetivos e conteúdos propostos pelo Caderno de Orientações Pedagógicas para Modalidades e Diversidades Educacionais do Estado do Maranhão 2023, este Guia de Orientações Pedagógicas apresenta, portanto, 5 sequências didáticas sobre alguns desses conteúdos apresentados acima, além de listas de filmes, documentários e podcasts, com o objetivo de auxiliar a(o) professor(a) indígena em sua prática pedagógica.

SUGESTÕES PEDAGÓGICAS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01

Objetivo:
Refletir sobre os conceitos de direito, direitos indígenas na Constituição Federal de 1988 e organização do Estado, tendo em vista o conhecimento das legislações específicas e legais dos povos originários e suas influências na formação de suas cidadanias.

Duração:
04 aulas, recomendado à 1ª série do Ensino Médio.

Procedimentos metodológicos:

- As (os) estudantes pesquisarão o processo histórico da construção da Constituição Federal de 1988.
 - Identificar quantas Constituições Federais o Brasil já teve e quais anos foram.
 - Verificar qual Constituição Federal teve mais relevância para os Povos Indígenas.
 - Caracterizar os conceitos de direito, direitos indígenas e organização do Estado na Constituição Federal de 1988.
- Após o levantamento realizado pelas(os) estudantes, a(o) professora(o) realizará um seminário ou roda de debates com os principais pontos encontrados pelas(os) discentes.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02

Objetivo:
Identificar a presença e a representação dos povos indígenas na organização dos poderes políticos do Estado brasileiro (Legislativo, Executivo e Judiciário).

Duração:
04 aulas, recomendado à 1ª série do Ensino Médio.

Procedimentos metodológicos:

- As (os) estudantes pesquisarão sobre nomes de lideranças políticas indígenas que são ou foram os representantes políticos dos povos originários nas câmaras dos Deputados Federais, Estaduais (Maranhão) e do Senado Federal.
 - Identificar de quais povos esses representantes políticos fazem parte.
 - Verificar se já teve ou tem algum representante político da sua etnia ou povo.
- Após a coleta de dados feitas pelos estudantes, a(o) professora(o) promoverá um seminário ou roda de debates sobre a importância de possuir um representante político, para poder despertar a consciência política e o dever cívico.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03

Objetivo:
Identificar a importância da diversidade cultural religiosa das populações indígenas, através do filme "Ex-Pajé".

Duração:
04 aulas

Procedimentos metodológicos:

- 1 - A (o) professor(a) passará o vídeo abaixo para as(os) estudantes refletirem sobre o papel da religiosidade na formação da identidade cultural do seu povo:
"Ex-Pajé" disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=piHasIdbBEQ>
- 2 - Após assistir ao vídeo, peça as(os) estudantes para registrarem suas primeiras impressões.
- 3 - Organize uma roda de conversa para que as(os) estudantes relatem o que mais chamou sua atenção.
- 4 - Identifique se as(os) estudantes relacionaram a experiência do filme com alguma vivência na comunidade.
- 5 - Ressalte que a história do filme trata sobre intolerância religiosa e preconceito que as religiões indígenas por diferentes religiões de matriz europeia.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 04

Objetivo:
Reconhecer a importância do papel da mulher indígena na sua comunidade e na luta pelos direitos do seu povo.

Duração:
04 aulas

Procedimentos metodológicos:

- 1 - As(os) estudantes pesquisarão sobre as conquistas das mulheres na luta por direitos, tais como direito ao voto, participação política, direito à educação e ao trabalho.

- 2 - Solicitar aos estudantes que pesquem o período que a mulher conquistou o direito ao voto no Brasil.
- 3 - Por meio de pesquisa, as(os) estudantes identificarão quem foi a primeira mulher indígena brasileira a exercer um cargo eletivo político (Deputada Estadual, Deputada Federal, Senadora ou Vereadora).
- 4 - As(os) estudantes deverão pesquisar sobre a história de vida de algumas mulheres da sua família e da sua comunidade.
- 5 - Identificar Movimentos Indígenas Femininos e de qual Estados fazem parte.
- 6 - Após o levantamento e registro da pesquisa, a(o) professor(a) organizará um seminário para discutir os principais pontos pesquisados pelas as(os) estudantes.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 05

Objetivo:
Identificar as principais personalidades indígenas, com destaque maranhense e nacional, tendo em vista a compreensão da importância da representatividade do povo indígena no âmbito político e social.

Duração:
04 aulas

Procedimentos metodológicos:

1. Pesquisar sobre personalidades indígenas que se destacam estadual ou nacionalmente em suas atividades profissionais ou artísticas.
 - a) Verificar se existe algum indígena do seu Território ou Estado que se tornou referência na atividade profissional que exerce.
 - b) Pesquisar sobre políticos, artistas, escritores(es) ou outra profissão que é ocupado pelo povo indígena, os quais são reconhecidos pelo seu pioneirismo ou destaque nacional.
2. Após a pesquisa e os registros escritos encontrados, realizar uma roda de conversa, para destacar a ocupação dos indígenas nos espaços de poder da sociedade brasileira.

DICAS E SUGESTÕES DE PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS COM TEMÁTICA INDÍGENA

Filmes e Documentários com temática indígena [8]	
Filmes & Documentários	Sinopse
A Última Floresta (2021): Documentário Onde assistir: Netflix	Retrata a resistência do povo Yanomami para preservar suas vidas e tradições culturais. Enquanto Davi Kopenawa, líder Yanomami, tenta manter vivos os espíritos da floresta e os costumes de seu povo, a chegada de garimpeiros traz morte e coloca em risco a vida na aldeia.
Ainbo: A Guerreira da Amazônia (2021) Onde assistir: Netflix, Prime Video, YouTube e Google Play Filmes e TV.	Narra a história de Ainbo, uma menina que nasceu e foi criada na aldeia de Candamo, na floresta Anaenica. O filme mostra como a ganância afeta o dia a dia dos povos indígenas.
A Febre (2019): Onde assistir: Netflix, Globoplay, YouTube e Google Play Filmes e TV.	Conta a história de Justino, um indígena de Manaus que mora há 20 anos na cidade e trabalha de segurança no porto local. Baseada na ligação dos indígenas com seus origens, a história gira em torno de uma febre misteriosa que acomete Justino.
Ex-Pajé (2018): Onde assistir: Netflix, YouTube e Google Play Filmes e TV.	Conta a história de um poderoso pajé. Ele, por sua vez, passa a questionar a sua fé depois de ter contato com os brancos, que julgam e demonizam a sua religião.
Xingu (2011): Onde assistir: Netflix	Relata a história da criação de um dos clássicos parques de preservação ambiental. O filme narra a trajetória dos irmãos Orlando, Cláudio e Leonardo Villas Bôas. Eles resolvem trocar a vida na cidade para viver na floresta.

SITE SOBRE LITERATURA INDÍGENA

CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL INDÍGENA	https://amazemmemoria.com.br/centros-indigena/
MUSEU DA PESSOA	https://exposicaovidasindigenas.museudapessoa.org/
MULTIRIO	https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/15026-literatura-ind%C3%AAdigena-brasileira-origens-desenvolvimento-e-import%C3%A2ncia
ESCRITA SELVAGEM	https://escritaselvagem.com.br/carreira-literaria/literatura-indigena-12-escritores-para-ler/

SITE DE PODCAST COM A TEMÁTICA INDÍGENA PODCAST

BLOG DA FAS	https://fas-amazonia.org/blog-da-fas/2022/04/19/ja-somos-empoderadas-a-voz-de-lideranca-das-mulheres-indigenas
ECOIA MALOCA PODCAST	https://www.ecoiamaloca.labor.unicamp.br/
INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL	https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais
ESCRITA SELVAGEM	https://open.spotify.com/show/3njkVekgCE9b7f4FKRTE8

PÁGINAS DO INSTAGRAM SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA

MÍDIA INDÍGENA	https://www.instagram.com/midiaindigenaoficial?utm
POVOS INDÍGENAS	https://www.instagram.com/povosindigenas?utm_source=ig
GUAJAJARA SÔNIA	https://www.instagram.com/guajajarasonia?utm_source=ig_web
MUSEU DAS CULTURAS INDÍGENAS	https://www.instagram.com/museudasculturasinigenas?utm



Fonte: Produto elaborado pelo pesquisador (2024).

Posto isto, apesar da centralidade da pesquisa ser em apenas um componente curricular e sendo específico para Escola Indígena Guajajara, o produto educacional pretende contribuir outras/os professoras(es), gestoras(es) e comunidade escolar que lutam por uma Educação Escolar Indígena de qualidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de construção desta pesquisa pudemos conhecer melhor uma relação de trabalho docente muito específica que é aquela atrelada à Educação Escolar Indígena maranhense. Sendo assim, a escola nas comunidades indígenas necessita de currículos que dialoguem com as tradições, com as características únicas do povo originário brasileiro, valorizando as nações indígenas com suas ancestralidades e conhecimentos originais, baseado em suas culturais e religiosidades, rituais, florestas e saberes.

A pesquisa, deste modo, analisou a inserção da Disciplina Direito Indígena no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori, localizada na comunidade Juçaral, região sudoeste do Estado do Maranhão, pertencente à terra indígena Araribóia, no município de Amarante do Maranhão com vistas a construir um Guia de Orientações didático-pedagógicas para a formação de professoras(es) da referida instituição. Aliado a esse, outros objetivos se somaram ao estudo: a) identificar quais concepções teóricas sobre Direito Indígena as(os) professoras(es) do Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori possuem; b) verificar como acontece a articulação da história da educação indígena com o Direito indígena no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori; c) averiguar de que forma o Direito Indígena é trabalhado no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori e se há em seu Projeto Político Pedagógico referência a essa categoria conceitual; d) averiguar se há formações contínuas direcionadas para o Direito Indígena em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e com os Referenciais Curriculares da Educação Indígena do Estado do Maranhão no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori e) elaborar um Ebook com aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino do Direito Indígena, tendo em vista contribuições para a formação dos estudantes no Centro de Ensino Escolar Indígena Gianni Sartori.

Consideramos que o ensino da Disciplina Direito Indígena deve estar alinhado aos saberes dos povos indígenas com o objetivo de valorizar os saberes da comunidade indígena, buscando fortalecer a identidade étnico-cultural e a contribuição dos povos indígenas para a formação cultural e identitária brasileira. Ressaltamos, que devemos considerar que a integração dos saberes escolares ao

comunitário ancestrais através do resgate de sua história é também política de afirmação dos saberes tradicionais.

A pesquisa nos proporcionou conhecer a cultura ancestral de um povo secular do território maranhense, que são os Guajajara ou povo Tentehar/Guajajara, do tronco linguístico Tupi. Tentehar que significa “Homem verdadeiro”, um povo com muitas características específicas culturais e estruturais, as quais podemos observar desde sua formação física e comunitária. Suas moradias são em formas de vilas, diferenciando-se da visão clássica de outros povos, que tem suas estruturas físicas comunitárias centralizadas, de forma circular. Esse povo possui forte ligação com suas festividades de ritos de passagens, tais como, a festa do mel, a festa da menina moça ou moqueado, festa dos rapazes, entre outras.

Em relação à realização desta pesquisa, inicialmente, o maior desafio foi a busca de referências acadêmicas em relação ao objeto de pesquisa deste trabalho, que é o componente curricular Direito Indígena, pois apesar dele existir desde 2009, no currículo da Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão, não encontramos nenhum trabalho sobre esse componente curricular.

O trabalho foi realizado a partir da Lei 11.645/2008, da Resolução Nº 5 de 22 de junho de 2012, do Referencial Curricular da Educação Indígena do Estado do Maranhão e do Caderno de Orientações Pedagógicas para as Modalidades e Diversidades Educacionais do Estado do Maranhão. Esse apoio teórico, fundamentado em legislações e institucionais foi de extrema importância para a compreensão do componente curricular Direito Indígena, pois a falta de materiais acadêmicos direcionados a esta disciplina foi o principal obstáculo inicial desta pesquisa.

Para tanto, consideramos que o estudo do componente curricular Direito Indígena, deve ter incluso a compreensão dos saberes ancestrais e singulares específicos de cada povo originário. Cada comunidade indígena carrega sua visão cosmológica, filosófica que retrata sua história e explicações sobre a vida e sobre o universo. Isso faz da Disciplina Direito Indígena um material que vai além da preservação e difusão dos saberes comunitários tradicionais de cada povo, mas também um lugar de construção de uma pedagogia decolonial, rompendo com paradigmas integracionistas e tornando-se, portanto, uma possibilidade de fortalecimento da identidade cultural indígena.

Para esse estudo, nos apoiamos em conceitos como: a) organização e planejamento de Romanowsk e Ens (2006), b) educação libertadora e a luta pela desalienação, de Freire (2020), c) publicações acerca da etnia Tenetehara/Guajajara no Estado do Maranhão de Sá (2014), d) relações inter-sociais e culturais de caráter étnico de Nova (2013) e Dortier (2010), e) saberes culturais e educacionais em Terra Araribóia de Sá (2014), f) legislações brasileira, publicações indigenistas como o Movimento sobre Educação Escolar Indígena no Brasil, g) estudo sobre educação decolonial e libertadora de Altini (2014) e h) conceitos de Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e formação docente de Baniwa (2006).

Ressaltamos que atualmente no Brasil, algumas questões ocorreram em relação aos povos originários e que podemos considerar como conquistas, dentre elas, a criação de um Ministério específico para os povos indígenas. Pela primeira vez o Brasil tem uma ministra indígena que é a Sonia Guajajara, vitória sobre questões territoriais como a pauta do “Marco Zero”, apesar que este ainda está em pauta no congresso. No campo estadual maranhense podemos destacar a criação do Estatuto Estadual dos Povos Indígenas em 2021, com a Lei 11.638/2021, criando o Sistema Estadual de Proteção aos Direitos dos Povos Indígenas.

A partir dos levantamentos e das análises das entrevistas e das observações, constatamos que o componente curricular Direito Indígena faz parte do PPP da Escola Indígena Gianni Sartori. Porém, apesar dessa disciplina existir no currículo da Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão desde 2009, ainda não possui material didático unificado para auxiliar o professor indígena em sua prática pedagógica. Destacamos, dessa forma, a importância de mais estudos sobre essa temática, no sentido de gerar produções de materiais pedagógicos para os docentes das escolas indígenas, em especial, dos que trabalham com o recente criado componente curricular Direito Indígena.

Dito isto, sequencialmente partimos para a análise de alcance dos objetivos desta pesquisa. Com os dados coletados nas entrevistas, foi possível perceber o desafio que o professor indígena enfrenta para ministrar a Disciplina Direito Indígena, a busca por materiais didáticos é um desses desafios. O professor do Direito Indígena da Escola Indígena Gianni Sartori utiliza-se de fonte de pesquisa, materiais encontrados na internet, entretanto esse professor possui dificuldade de conectividade, pois nas regiões de Terras Indígenas o acesso à internet é difícil por se tratar de áreas distantes dos centros urbanos. Desse modo, o professor do

componente curricular além de não possuir material didático impresso como apoio, ainda possui a dificuldade em acessar fontes de pesquisa sobre conteúdos de sua disciplina.

Acreditamos, desse modo, que a construção de recursos pedagógicos com os fundamentos teóricos e legais que insere os saberes ancestrais, suas lutas e conquistas dos povos indígenas contribuirá para mais diálogos e interesses sobre estudos dessa problemática, não só apenas no meio acadêmico, mas na formação da construção da cidadania de indivíduos conscientes de sua história e direitos, para que possa formar e criar mais força nas suas lutas por equidade social, representações políticas e intelectuais dos povos originários. Reafirmamos a importância do Estado do Maranhão produzir materiais didáticos de qualidade sobre a temática do Direito Indígena, por exemplo, para as escolas indígenas.

Outro ponto relevante que as análises dos dados levantados mostraram, foi a necessidade de formações continuadas aos professores indígenas e, de modo específico, ao professor do componente curricular Direito Indígena. A rede estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão possui em seu quadro 666 professores indígenas, todos em regime de trabalho em forma de contrato, sendo que apenas 233 possuem alguma graduação de nível superior e a grande maioria que atua na rede possui apenas o curso de Magistério. Isso também demonstra que há, no Maranhão, carências de formação inicial para as(os) professoras(es) das escolas indígenas. Destacamos a importância de cursos de formação inicial a nível de graduação oferecidos pela UEMA, como por exemplo, o Curso de Licenciatura Intercultural. Por meio desse curso, professoras(es) indígenas não precisam se deslocar e sofrer diferentes tipos de violências ao se deslocar para universidades em outros estados do Brasil.

A partir do resultado desta pesquisa foi perceptível e evidente a necessidade de proporcionar formações continuadas específicas para a Disciplina Direito Indígena aos professores que as ministram, para que possam ter propriedade de fundamentação teórica em cada proposta de conteúdo que essa Disciplina oferta e sugere. Tais formações precisam contemplar as experiências dos docentes com esse componente curricular, entender as dificuldades enfrentadas para ministrá-la, ajudar a construir propostas que possam solucionar esses desafios encontrados e relatados pelos professores. Por fim, ressaltamos novamente a necessidade da construção de suporte técnico de um material metodológico específico, na língua materna, para essa

Disciplina, a pesquisa mostrou que a ausência desse material pedagógico foi a maior problemática relatada pelos docentes.

Assim desejamos que as vozes dos docentes indígenas, relatadas nesse trabalho, possam ser ouvidas e atendidas, tendo em vista a construção de uma Educação Escolar Indígena específica, bilíngue e multicultural, ofertada com qualidade para promover a emancipação social das(os) estudantes. Esperamos, portanto, que esta pesquisa contribua para (re)pensar a pedagogia indígena, a partir do ensino do componente curricular Direito Indígena, tendo em vista fortalecer os estudos da Educação Escolar Indígena, contribuindo para o resgate e fortalecimento das memórias e das tradições dos povos originários.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALDRIDGE, M. In: SCOTT, J. (Org.). **Sociologia**: conceitos-chave. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ALTINI, E. (Org). **Manifesto sobre Educação Escolar Indígena no Brasil**: por uma educação descolonial e libertadora. Brasília: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), 2014. Disponível em: <https://cimi.org.br/2014/10/36612/>. Acesso em: 02 abr. 2022.

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BANIWA, Gersem. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos** / Gersem Baniwa. — 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARROS, R. S. **A (Ciência). Política nas aulas de sociologia do ensino médio: um estudo no Instituto Estadual de Educação e Tecnologia do Maranhão – IEMA (Unidade Plena Vargem Grande)**. Tese (Mestrado em Gestão da Educação Básica) — Programa de Pós-Graduação em gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2022.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BERNARDI, L. S.; CALDEIRA, A. D.; **Educação Escolar Indígena, Matemática e Cultura: A Abordagem Etnomatemática**. Revista Latino americana de Etnomatemática, 2011. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatm/article/view/28/381>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BOULOS JÚNIOR, A; SILVA, E. A. C. da; FUQUIM JÚNIOR, L. **Multiversos: Ciências humanas**: globalização, tempo e espaço. São Paulo: FTD, 2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Vega, 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 de dez. de 2020.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

COELHO, E. M. B. **Territórios em confronto**: a dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão. São Paulo: Hucitec, 2002.

DIEUZEIDE, H. **Les techniques audiovisuelles dans l'enseignement**. Paris: Puf, 1965.

DINIZ, E. S. **Os Tenetehara-Guajajara e a Sociedade Nacional**: flexibilidade cultural e persistência étnica. Belém: Universidade Federal do Pará/CNPq, 1994.

DORTIER, J. F. **Dicionário de Ciências Humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUSSEL, Enrique. **1492: O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**: Conferências de Frankfurt / Enrique Dussel. Tradução Jaime A. Clasen – Petrópolis, RJ. Vozes, 1993.

DINIZ, Edson Soares. **Os Tenetehara – Guajajara e a Sociedade Nacional: Flexibilidade Cultural e Persistência étnica**, 1994.

EVARISTO, R. A pedagogia do parente: as literaturas indígenas e a formação /ação de educadores ambientais. **Revista Vozes dos Vales**: publicações acadêmicas, Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM, ISSN: 2238-6424, QUALIS/CAPES – LATINDEX, nº. 16, Ano VIII – 10/2019.

FARIA, P. M. **Revisão sistemática da literatura**: contribuições para um novo paradigma investigativo. Metodologia e Procedimentos na área das Ciências da Educação. Aplicação prática aos temas desenvolvimento profissional docente e inovação educativa com tecnologias digitais. Santo Tirso: Prinhaus, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GONÇALVEZ, S. **Educação escolar na comunidade indígena Guajajara**: a questão do ensino e aprendizagem na Escola Indígena Firmino. Marabá: EDITORA, 2013.

GRUPIONI, L.D.B. (Org.). **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. Ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época; vol 14)

LANDA, M. B; FERRAZ, H. A. F. (Org.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: A teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n.27, 2004.

MACHADO, V.F. **Silêncio docente e emancipação: entre lições indígenas, Freire e Rancière**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 49, e251220, 2023.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. EDUEPB, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf> Acesso em: 17 dez. 2020.

MARANHÃO. **Referenciais curriculares para a Educação Escolar Indígena do estado do Maranhão**. SEDUC, MA. 2021.

MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico Escola Indígena Gianni Sartori**. SEDUC, MA. 2021.

MELIÀ, B. **Educação Indígena e alfabetização**. Ed. Loyola, São Paulo, 1979.

MELIÀ, B. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais curriculares para a Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão (RECEIMA)**. São Luís: SEDUC/MA: 2021.

NOVA, S. V. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Atlas, 2013.

OLSEN, W. **Coleta de dados**: debates e métodos fundamentais em pesquisa social. Editora: Editora Penso, 2015.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. 2. ed. Araraquara-SP: Junqueira & Mrin, 2005.

PASSOS, I. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. LUGAR: EDITORA, 2015.

PIMENTA, S.G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para prática educativa/** Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra. 1996. (Coleção Leitura)

PAULA, Aldair Santos de; FURTADO, Marivania Leonor Souza. **O Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena no Estado do Maranhão**. Articul. constr. saber., Goiânia, v.3, n.1, p. 63-78, 2018.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**. Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, B. **Formar o professor profissionalizar o ensino**, 2.ed. 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educ.**, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SÁ, M. J. R. de. **Saberes culturais Tentehar e educação escolar indígena na Aldeia Juçaral**. Belém: UFPA, 2014.

SANTOS, B. de S; MENESES, M. P.(Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez,2010.

SANTOS, P. LIMA, J. F. P. Simpósio Temático: Povos indígenas em resistência: memória, territorialidade e ancestralidade. **A educação como ferramenta da luta indígena: o caso da terra Araribóia**. Porto Franco: UFMA, 2021.Disponível em: <https://www.forumindigenasnahistoria.sinteseeventos.com.br>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SCHRODER, P. **Povos Indígenas no Brasil**: Guajajara. Instituto Socio Ambiental,2002. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara#Nome>.Acesso em:12 dez. 2020.

SILVA. T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 16. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Entrevista aplicada ao Professor do componente curricular Direito Indígena

Professor do componente curricular Direito Indígena:

Parte I – Caracterização geral

1. Dados de identificação:

1.1. Nome: _____

2. Idade

- 2.1 () menos de 18 anos 2.5 () 18 – 29 anos
2.3 () 30 – 45 anos 2.6 () 46 – 60 anos
2.4 () mais de 60 anos

3. Naturalidade: _____

3. Gênero

- 3.1 () Masculino 3.2 () Feminino
3.3 () Não-binário

4. Estado Civil

- 4.1 () solteiro(a) 4.2 () casado(a) 4.3 () divorciado(a)
4.5 () relação estável 4.6 () outros

5. Tem filhos(as)

5.1 () não 5.2 () sim. Em caso afirmativo, quantos? _____

6. Grau de Escolaridade

- 6.1 () Ensino Fundamental (1º a 5º) incompleto 6.2 () Ensino Fundamental (1º ao 5º) completo
6.3 () Ensino Fundamental (6º ao 9º) incompleto 6.4 () Ensino Fundamental (6º a 9º) completo
6.5 () Ensino Médio incompleto 6.6 () Ensino Médio completo
6.7 () Ensino Superior incompleto 6.8 () Ensino Superior completo

6.8 () Não alfabetizado

6.9 Em caso de possuir graduação, dizer em que área é formado:
_____ e em qual Instituição estudou:

7. Pós-graduação

7.1 () Especialização 7.2 () Mestrado 7.3 () Doutorado 7.4 () Não possui
Em caso afirmativo, especificar a Pós-graduação:
_____ E em qual instituição estudou:

8. Pertence alguma comunidade indígena? Caso seja sim a resposta, qual comunidade?

8.1 () sim: _____

8.2 () não: _____

9. Reside em aldeia?

9.1 () Não 9.2 () Sim Qual? _____

10. Mora na comunidade indígena Juçaral?

10.1 () Sim 10.2 () Não

11. Vínculo de trabalho na escola Geanni Sartori:

11.1 () Concursada 11.2 () Contratada

12. Há quanto tempo trabalha na Escola Geanni Sartori?

12.1 () menos de 01 ano 12.2 () de 01 há 05 anos
12.3 () de 06 há 10 anos 12.4 () mais de 10 anos

13. Em quantas escolas trabalha:

13.1 Quais funções desempenha: _____

14. Condição do trabalhador (se está trabalhando ou afastado por algum motivo)

14.1 () ativo 14.2 () inativo

15. Há quanto tempo você é professora (or)?

16. Em sua família, quantas pessoas trabalham incluindo você: _____

16.1 Qual a renda mensal da sua família? (valor do salário mínimo R\$ 1.320,00 reais)
16.2 () menos de 01 salário 16.2 () de 01 a 02 salários
16.3 () mais 02 a 03 salários 16.4 () mais de 03 salários

17. Você desempenha outra atividade profissional remunerada ou econômica fora da escola?

17.1 () Sim 17.2 () Não Qual? _____

Parte II – Sobre o Direito Indígena, Formação docente e Práticas pedagógicas

1. Fale sobre você: o que você gosta de fazer, o que te dá alegria?
2. De que modo você participa das atividades realizadas pela sua aldeia?
3. Quais rituais de bem-estar, espiritualidade, saúde você participa?
4. Na sua opinião, qual a importância da escola na sua comunidade?
5. A escola desenvolve atividades conectadas às vivências da comunidade?
6. Você gosta de ser professora (or)? Quais caminhos te trouxeram até aqui?
7. Como é sua relação de trabalho com as (os) professoras (es) não-indígenas?
8. Como é ser professora (or) de uma escola indígena? Quais desafios você enfrenta para desenvolver o seu trabalho?
9. Há quanto tempo você ministra a Disciplina Direito Indígena?

10. Comente sobre o que é Direito Indígena. E qual é a sua opinião sobre esse componente curricular?
11. Na Disciplina Direito Indígena é trabalhado a História da Educação Indígena?
12. Quais metodologias didáticas você utiliza para trabalhar a Disciplina Direito Indígena?
13. De que modo essa Disciplina aparece no Projeto Político Pedagógico da escola Geanni Sartori?
14. Você recebeu formação continuada para trabalhar com essa Disciplina?
15. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e os Referenciais Curriculares da Educação Indígena?
16. Já participou de alguma Formação de Professor? Comente sobre isso.
17. Você tem alguma dificuldade de ministrar a Disciplina Direito Indígena?
18. Caso sua resposta anterior tenha sido “SIM”, poderia relatar um pouco da sua dificuldade em ministrar o Direito Indígena?
19. Na sua opinião, o que poderia ajudar o professor indígena para ministrar melhor essa Disciplina?
20. Você como professor indígena, do componente curricular Direito Indígena, sente necessidade de mais formação pedagógica para ministrar essa disciplina?
21. Qual o conteúdo da Disciplina Direito Indígena você tem mais FACILIDADE para ministrar? Por qual motivo?
22. Quais aspectos podem ajudar as(os) professoras(es) a desenvolver melhor suas práticas nas escolas indígenas no Maranhão?
23. Qual o conteúdo da Disciplina Direito Indígena você tem mais DIFICULDADE para ministrar? Por qual motivo?
24. Por que trabalhar Direito Indígena é importante?
25. Você considera o programa da Disciplina Direito Indígena adequado para debater a realidade dos povos indígenas no Maranhão?
26. Há na escola livros didáticos sobre Direito Indígena? Como você organiza os materiais didáticos para as suas aulas?
25. O que você pensa sobre a construção de um livro didático sobre o tema Direito Indígena?
26. Você conhece escritores, fotógrafos indígenas?

APÊNDICE B: Entrevista aplicada ao Gestor da Escola Geanni Sartori

Parte I – Caracterização geral

1. Dados de identificação:

1.1. Nome: _____

2. Idade

- 2.1 () menos de 18 anos 2.5 () 18 – 29
 2.2 () 19 – 29 anos 2.6 () 46 – 60 anos
 2.3 () 30 – 45 anos
 2.4 () mais de 60 anos

3. Naturalidade: _____

4. Gênero

- 4.1 () Masculino 4.2 () Feminino
 4.3 () Não-binário

5. Estado Civil

- 5.1 () solteiro(a) 5.2 () casado(a) 5.3 () divorciado(a)
 5.4 () separado(a)
 5.5 () relação estável 5.6 () outros

6. Tem filhos(as)

6.1 () não 6.2 () sim. Em caso afirmativo, quantos? _____

7. Grau de Escolaridade

- 7.1 () Ensino Fundamental (1º a 5º) incompleto 7.2 () Ensino Fundamental (1º ao 5º) completo
 7.3 () Ensino Fundamental (6º ao 9º) incompleto 7.4 () Ensino Fundamental (6º a 9º) completo
 7.5 () Ensino Médio incompleto 7.6 () Ensino Médio completo
 7.7 () Ensino Superior incompleto 7.8 () Ensino Superior completo
 7.9 () Não alfabetizado

8 Em caso de possuir graduação, dizer em que área é formado: _____
 e em qual Instituição estudou: _____

9. Pós-graduação

9.1 () Especialização 9.2 () Mestrado 9.3 () Doutorado 9.4 () Não possui
 Em caso afirmativo, especificar a Pós-graduação: _____
 E em qual instituição estudou: _____

10. Pertence alguma comunidade indígena? Caso seja sim a resposta, qual comunidade?

10.1 () sim: _____ 10.2 () não

11. Reside em aldeia?

11.1 () Não 11.2 () Sim Qual? _____

11. Mora na comunidade indígena Juçaral?

11.1 () Sim 11.2 () Não

12. Vínculo de trabalho na escola Geanni Sartori:

12.1 () Concursada 12.2 () Contratada

13. Há quanto tempo trabalha na Escola Geanni Sartori?

13.1 () menos de 01 ano 13.2 () de 01 há 05 anos

13.3 () de 06 há 10 anos 13.4 () mais de 10 anos

14. Em quantas escolas trabalha:

14.1 Quais funções desempenha: _____

15. Condição do trabalhador (se está trabalhando ou afastado por algum motivo)

15.1 () ativo 15.2 () inativo

16. Há quanto tempo você é professora (or)?

17. Em sua família, quantas pessoas trabalham incluindo você: _____**18. Qual a renda mensal da sua família?** (valor do salário mínimo R\$ 1.320,00 reais)

18.1 () menos de 01 salário 18.2 () de 01 a 02 salários

18.3 () mais 02 a 03 salários 18.4 () mais de 03 salários

19. Você desempenha outra atividade profissional remunerada ou econômica fora da escola?

19.1 () Sim 19.2 () Não Qual? _____

Parte II – Sobre o Direito Indígena, Formação docente e Práticas pedagógicas

1. Fale sobre você: o que você gosta de fazer, o que te dá alegria?
2. De que modo você participa das atividades realizadas pela aldeia Juçaral?
3. Quais rituais de bem-estar, espiritualidade, saúde você participa?
4. Na sua opinião, qual a importância da escola na comunidade Juçaral?
5. A escola desenvolve atividades conectadas às vivências da comunidade?
6. Você gosta de ser professora (or)/professora(or)? Quais caminhos te trouxeram até aqui?
7. Como é ser gestora (or) de uma escola indígena? Quais desafios você enfrenta para desenvolver o seu trabalho?
8. Você percebe diferenças entre o trabalho das (os) professoras (es) indígenas das(os) não-indígenas? Comente sobre isso, por favor.

9. Há quanto tempo você trabalha como gestora (or) da escola Geanni Sartori? Você já ministrou alguma disciplina?
10. O que você sabe sobre Direito Indígena? E qual é a sua opinião sobre esse componente curricular?
11. Na Disciplina Direito Indígena é trabalhado a História da Educação Indígena?
12. De que modo essa Disciplina aparece no Projeto Político Pedagógico da escola Geanni Sartori?
13. Você recebe formação continuada para trabalhar na escola Geanni Sartori?
14. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e os Referenciais Curriculares da Educação Indígena?
15. Já participou de alguma Formação de Professor? Comente sobre isso.
16. Na sua opinião, o que poderia ajudar o professor indígena para ministrarmelhor a Disciplina Direito Indígena?
17. Quais aspectos podem ajudar as(os) professoras(es) a desenvolver melhor suas práticas nas escolas indígenas no Maranhão?
18. Na sua opinião, por que trabalhar Direito Indígena é importante?
19. Você considera o programa da Disciplina Direito Indígena adequado paradebater a realidade dos povos indígenas no Maranhão?
20. Há na escola livros didáticos sobre Direito Indígena? Como as(os) professoras(es) organiza os materiais didáticos para as suas aulas?
21. O que você pensa sobre a construção de um livro didático sobre o tema Direito Indígena?
22. Quantos professores na sua escola ministram o Direito Indígena?
23. Na sua opinião como gestor, o que poderia contribuir para o professor do Direito Indígena ministrar melhor essa disciplina na sua escola?
24. Os professores da sua escola utilizam recursos das multimídias digitais comorecursos didáticos?
25. Livros didáticos e merenda escolar? Como isso funciona na sua comunidade?
26. Você conhece escritores, fotógrafos indígenas?

APÊNDICE C: Entrevista aplicada aos professores (as) indígenas da Escola Geanni Sartori

Parte I – Caracterização geral

1. Dados de identificação:

1.1. Nome: _____

2. Idade

- 2.1 () menos de 18 anos 2.5 () 18 – 29 anos
 2.3 () 30 – 45 anos 2.6 () 46 – 60 anos
 2.4 () mais de 60 anos

3. Naturalidade: _____

4. Gênero

- 4.1 () Masculino 4.2 () Feminino
 4.3 () Não-binário

5. Estado Civil

- 5.1 () solteiro(a) 5.2 () casado(a) 5.3 () divorciado(a)
 5.5 () relação estável 5.6 () outros

6. Tem filhos(as)

6.1 () não 6.2 () sim. Em caso afirmativo, quantos? _____

7. Grau de Escolaridade

- 7.1 () Ensino Fundamental (1º a 5º) incompleto 7.2 () Ensino Fundamental (1º ao 5º) completo
 7.3 () Ensino Fundamental (6º ao 9º) incompleto 7.4 () Ensino Fundamental (6º a 9º) completo
 7.5 () Ensino Médio incompleto 7.6 () Ensino Médio completo
 7.7 () Ensino Superior incompleto 7.8 () Ensino Superior completo
 7.9 () Não alfabetizado

8 Em caso de possuir graduação, dizer em que área é formado: _____
 e em qual Instituição estudou: _____

9. Pós-graduação

9.1 () Especialização 9.2 () Mestrado 9.3 () Doutorado 9.4 () Não possui
 Em caso afirmativo, especificar a Pós-graduação: _____
 E em qual instituição estudou: _____

10. Pertence alguma comunidade indígena? Caso seja sim a resposta, qual comunidade?

10.1 () sim: _____ 10.2 () não

11. Reside em aldeia?

11.1 () Não 11.2 () Sim Qual? _____

12. Mora na comunidade indígena Juçaral?

12.1 () Sim 12.2 () Não

13. Vínculo de trabalho na escola Geanni Sartori:

13.1 () Concursada 13.2 () Contratada

14. Há quanto tempo trabalha na Escola Geanni Sartori?14.1 () menos de 01 ano 14.2 () de 01 há 05 anos
14.3 () de 06 há 10 anos 14.4 () mais de 10 anos**15. Em quantas escolas trabalha:**

15.1 _____ Quais _____ funções _____ desempenha:

16. Condição do trabalhador (se está trabalhando ou afastado por algum motivo)

16.1 () ativo 16.2 () inativo

17. Há quanto tempo você é professora (or)?

18. Em sua família, quantas pessoas trabalham incluindo você: _____**19. Qual a renda mensal da sua família?** (valor do salário mínimo R\$ 1.320,00 reais)19.1 () menos de 01 salário 19.2 () de 01 a 02 salários
19.3 () mais 02 a 03 salários 19.4 () mais de 03 salários**20. Você desempenha outra atividade profissional remunerada ou econômica fora da escola?**

20.1 () Sim 20.2 () Não Qual? _____

Parte II – Sobre o Direito Indígena, Formação docente e Práticas pedagógicas

1. Fale sobre você: o que você gosta de fazer, o que te dá alegria?
2. De que modo você participa das atividades realizadas pela sua aldeia?
3. Quais rituais de bem-estar, espiritualidade, saúde você participa?
4. Na sua opinião, qual a importância da escola na sua comunidade?
5. A escola desenvolve atividades conectadas às vivências da comunidade?
6. Você gosta de ser professora (or)? Quais caminhos te trouxeram até aqui?
7. Como é ser professora (or) de uma escola indígena? Quais desafios você enfrenta para desenvolver o seu trabalho?
8. Qual é a sua relação com as(os) professoras(es) indígenas?

9. Há quanto tempo você trabalha da escola Geanni Sartori? E qual Disciplina você ministra?
10. O que você sabe sobre Direito Indígena? E qual é a sua opinião sobre esse componente curricular?
11. Na Disciplina Direito Indígena é trabalhado a História da Educação Indígena?
12. De que modo essa Disciplina aparece no Projeto Político Pedagógico da escola Geanni Sartori?
13. Você recebe formação continuada para trabalhar na escola Geanni Sartori?
14. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e os Referenciais Curriculares da Educação Indígena?
15. Já participou de alguma Formação de Professor? Comente sobre isso.
16. Na sua opinião, o que poderia ajudar o professor indígena para ministrarmelhor a Disciplina Direito Indígena?
17. Quais aspectos podem ajudar as(os) professoras(es) a desenvolver melhor suas práticas nas escolas indígenas no Maranhão?
23. Na sua opinião, por que trabalhar Direito Indígena é importante?
16. Você considera o programa da Disciplina Direito Indígena adequado para debater a realidade dos povos indígenas no Maranhão?
18. Há na escola livros didáticos sobre Direito Indígena? Como você organiza os materiais didáticos para as suas aulas?
25. O que você pensa sobre a construção de um livro didático sobre o tema DireitoIndígena?
26. Você conhece escritores, fotógrafos indígenas?

APÊNDICE D: Entrevista aplicada ao professor não indígena da Escola Geanni Sartori

Parte I – Caracterização geral

1. Dados de identificação:

1.1. Nome: _____

2. Idade

2.1 () menos de 18 anos

2.5 () 18 – 29 anos

2.3 () 30 – 45 anos

2.6 () 46 – 60 anos

2.4 () mais de 60 anos

3. Naturalidade: _____

4. Gênero

4.1 () Masculino

4.2 () Feminino

4.3 () Não-binário

5. Estado Civil

5.1 () solteiro(a)

5.2 () casado(a)

5.3 () divorciado(a)

5.5 () relação estável

5.6 () outros

6. Tem filhos(as)

6.1 () não

6.2 () sim. Em caso afirmativo, quantos? _____

7. Grau de Escolaridade

7.1 () Ensino Fundamental (1º a 5º) incompleto

7.2 () Ensino Fundamental (1º ao 5º) completo

7.3 () Ensino Fundamental (6º ao 9º) incompleto

7.4 () Ensino Fundamental (6º a 9º) completo

7.5 () Ensino Médio incompleto

7.6 () Ensino Médio completo

7.7 () Ensino Superior incompleto

7.8 () Ensino Superior completo

7.9 () Não alfabetizado

8 Em caso de possuir graduação, dizer em que área é formado:

_____ e em qual Instituição estudou:

9. Pós-graduação

9.1 () Especialização

9.2 () Mestrado

9.3 () Doutorado

9.4 () Não possui

Em caso afirmativo, especificar a Pós-graduação:

_____ E em qual instituição estudou:

10. Pertence alguma comunidade indígena? Caso seja sim a resposta, qual comunidade?

10.1 () sim: _____ 10.2 () não

11. Reside em aldeia?

11.1 () Não 11.2 () Sim Qual? _____

12. Mora na comunidade indígena Juçaral?

12.1 () Sim 12.2 () Não

13. Vínculo de trabalho na escola Geanni Sartori:

13.1 () Concursada 13.2 () Contratada

14. Há quanto tempo trabalha na Escola Geanni Sartori?

14.1 () menos de 01 ano 14.2 () de 01 há 05 anos
14.3 () de 06 há 10 anos 14.4 () mais de 10 anos

15. Em quantas escolas trabalha:

15.1 Quais funções desempenha: _____

16. Condição do trabalhador (se está trabalhando ou afastado por algum motivo)

16.1 () ativo 16.2 () inativo

17. Há quanto tempo você é professora(or)?

18. Em sua família, quantas pessoas trabalham incluindo você: _____

19. Qual a renda mensal da sua família? (valor do salário mínimo R\$ 1.320,00 reais)

19.1 () menos de 01 salário 19.2 () de 01 a 02 salários
19.3 () mais 02 a 03 salários 19.4 () mais de 03 salários

20. Você desempenha outra atividade profissional remunerada ou econômica fora da escola?

20.1 () Sim 20.2 () Não Qual? _____

Parte II – Sobre o Direito Indígena, Formação docente e Práticas pedagógicas

1. Fale sobre você: o que você gosta de fazer, o que te dá alegria?
2. De que modo você participa das atividades realizadas pela aldeia Juçaral?
3. Quais rituais de bem-estar, espiritualidade, saúde você participa?
4. Na sua opinião, qual a importância da escola na comunidade Juçaral?
5. A escola desenvolve atividades conectadas às vivências da comunidade?
6. Você gosta de ser professora(or)? Quais caminhos te trouxeram até aqui?
7. Como é ser professora(or) de uma escola indígena? Quais desafios você enfrenta para desenvolver o seu trabalho?
8. Qual é a sua relação com a causa indígena e com a aldeia Juçaral?

9. Como você se tornou professora(or) de uma escola indígena?
10. Como é a sua relação com a comunidade e com as(os) professoras(es) indígenas?
11. Há quanto tempo você trabalha da escola Geanni Sartori? E qual Disciplina você ministra?
12. O que você sabe sobre Direito Indígena? E qual é a sua opinião sobre esse componente curricular?
13. Na Disciplina Direito Indígena é trabalhado a História da Educação Indígena?
14. De que modo essa Disciplina aparece no Projeto Político Pedagógico da escola Geanni Sartori?
15. Você recebe formação continuada para trabalhar na escola Geanni Sartori?
16. Quais aspectos podem ajudar as(os) professoras(es) a desenvolver melhor suas práticas nas escolas indígenas no Maranhão?
17. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e os Referenciais Curriculares da Educação Indígena?
18. Já participou de alguma Formação de Professor? Comente sobre isso.
19. Na sua opinião, o que poderia ajudar o professor indígena para ministrar melhor a Disciplina Direito Indígena?
20. Na sua opinião, por que trabalhar Direito Indígena é importante?
20. Você considera o programa da Disciplina Direito Indígena adequado para debater a realidade dos povos indígenas no Maranhão?
21. Há na escola livros didáticos sobre Direito Indígena? Como você organiza os materiais didáticos para as suas aulas?
22. O que você pensa sobre a construção de um livro didático sobre o tema Direito Indígena?
24. Você conhece escritores, fotógrafos indígenas?

APÊNDICE E: Entrevista aplicada aos alunos(as) da Escola Geanni Sartori.

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DE PERFIL

1. Dados de identificação:

1.1. Nome: _____

2. Idade

2.1 () 14-17 anos

2.2 () menos de 18 anos

2.5 () 18 – 29

anos 2.3 () 30 – 45 anos

2.6 () 46 – 60 anos

3. Naturalidade: _____

4. Gênero

4.1 () Masculino

4.2 () Feminino

4.3 () Não-binário

5. Estado Civil

5.1 () solteiro(a)

5.2 () casado(a)

5.3 () divorciado(a)

5.5 () relação estável

5.6 () outros

6. Tem filhos(as)

6.1 () não

6.2 () sim. Em caso afirmativo, quantos? _____

7. Grau de Escolaridade

7.1 () Ensino Fundamental (1º a 5º) incompleto

7.2 () Ensino Fundamental (1º

ao 5º) completo

7.3 () Ensino Fundamental (6º ao 9º) incompleto

7.4 () Ensino Fundamental (6º

a 9º) completo

7.5 () Ensino Médio incompleto. Especifique a série que você está cursando:

8. Você mora na comunidade Juçaral?

8.1 () Não

8.2 () Sim

9. Você mora em qual Aldeia? _____

10. Você tem algum trabalho remunerado?

10.1 () Sim 10.2 () Não

11. Em caso afirmativo, quantas pessoas trabalham na sua casa, incluindo você:

12. Qual a renda mensal da sua família? (valor do salário mínimo R\$ 1.320,00 reais)

12.1 () menos de 01 salário 12.2 () de 01 a 02 salários

12.3 () mais 02 a 03 salários 12.4 () mais de 03 salários

13. Você recebe algum benefício?

13.1() Sim. Qual? _____ 13.2 () Não

14. Em relação a sua família, você mora com quem?

14.1- Pai e Mãe()

14.2- somente com a mãe()

14.3- somente com o pai()

15. Seu pai e sua mãe são indígenas? Eles moram na comunidade Juçaral?**16. Possui irmãos(ãs)?**

16.1- sim () Quantos(as)? _____ 16.2- não ()

17. Você tem acesso à internet? De que modo? O que você mais gosta de ver nas redes sociais?

PARTE II – SOBRE A VIDA NA ALDEIA JUÇARAL, ESCOLA E DIREITO INDÍGENA

1. O que você gosta de fazer para se divertir?
2. Qual a fruta que você mais gosta?
3. Qual o programa de televisão, filme e música que você gosta?
4. Como é viver na sua comunidade? Você gosta de morar na sua aldeia?
5. Quais rituais de bem-estar, espiritualidade, saúde você participa?
6. Você costuma ajudar o seu pai e a sua mãe nas atividades de casa ou nas atividades da roça (caça)?
7. Você planta com sua família?
8. Você gosta da sua escola?
9. O que você gosta de fazer na sua escola?
10. Qual é a Disciplina que você mais gosta? Por que?
11. E qual a Disciplina que você menos gosta? Por que?
12. Você já teve aulas da Disciplina Direito Indígena?
13. Conte como foi essa experiência. O que mais chamou a sua atenção? E quais conteúdos você estudou na Disciplina?
14. Qual assunto do Direito Indígena você mais gostou?
15. Qual assunto do Direito Indígena você menos gostou?
16. Você considera essa Disciplina importante? Por que?
17. O que você pretende fazer quando terminar o Ensino Médio?
18. Você pretende fazer Faculdade? Onde? E qual Curso?
19. Você percebe entre o trabalho da(o) professora(or) indígena e do não-indígena?
20. De que modo a escola poderia ser um lugar mais interessante e divertido?
21. Você conhece escritores, fotógrafos indígenas?
- 22.

APÊNDICE F – Entrevista aplicada aos moradores (as) da comunidade Geanni Sartori

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DE PERFIL

1. Dados de identificação:

1.1. Nome: _____

2. Idade

2.1 () 14-17 anos

2.2 () menos de 18 anos

2.3 () 30 – 45 anos

2.5 () 18 – 29 anos

2.6 () 46 – 60 anos

3. Naturalidade: _____

4. Gênero

4.1 () Masculino

4.2 () Feminino

4.3 () Não-binário

5. Estado Civil

5.1 () solteiro(a)

5.2 () casado(a)

5.3 () divorciado(a)

5.5 () relação estável

5.6 () outros

6. Tem filhos(as)

6.1 () não

6.2 () sim. Em caso afirmativo, quantos? _____

6. Grau de Escolaridade

6.1 () Ensino Fundamental (1º a 5º) incompleto

6.2 () Ensino Fundamental (1º ao 5º) completo

6.3 () Ensino Fundamental (6º ao 9º) incompleto

6.4 () Ensino Fundamental (6º a 9º) completo

6.5 () Ensino Médio incompleto.

7. Graduação. Dizer área e instituição:

8. Mestrado. Dizer área e instituição: _____

9. Doutorado. Dizer área e instituição:

10. Você pertence à comunidade Juçara?

() Sim () Não

11. Atualmente, você mora na comunidade Juçara?

11.1 () Sim

11.2 () Não

12. Você exerce algum trabalho remunerado?

12.1 () Sim. Qual? _____ 12.2 () Não

13. Em caso afirmativo, quantas pessoas trabalham na sua casa, incluindo você:

14. Qual a renda mensal da sua família? (valor do salário mínimo R\$ 1.320,00 reais)

14.1 () menos de 01 salário 14.2 () de 01 a 02 salários

14.3 () mais 02 a 03 salários 14.4 () mais de 03 salários

15. Você recebe algum benefício/bolsa?

15.1() Sim. Qual?_____15.2 () Não

16. Seu pai e sua mãe são indígenas? Eles moram na comunidade Juçaral?

17. Possui irmãos(ãs)?

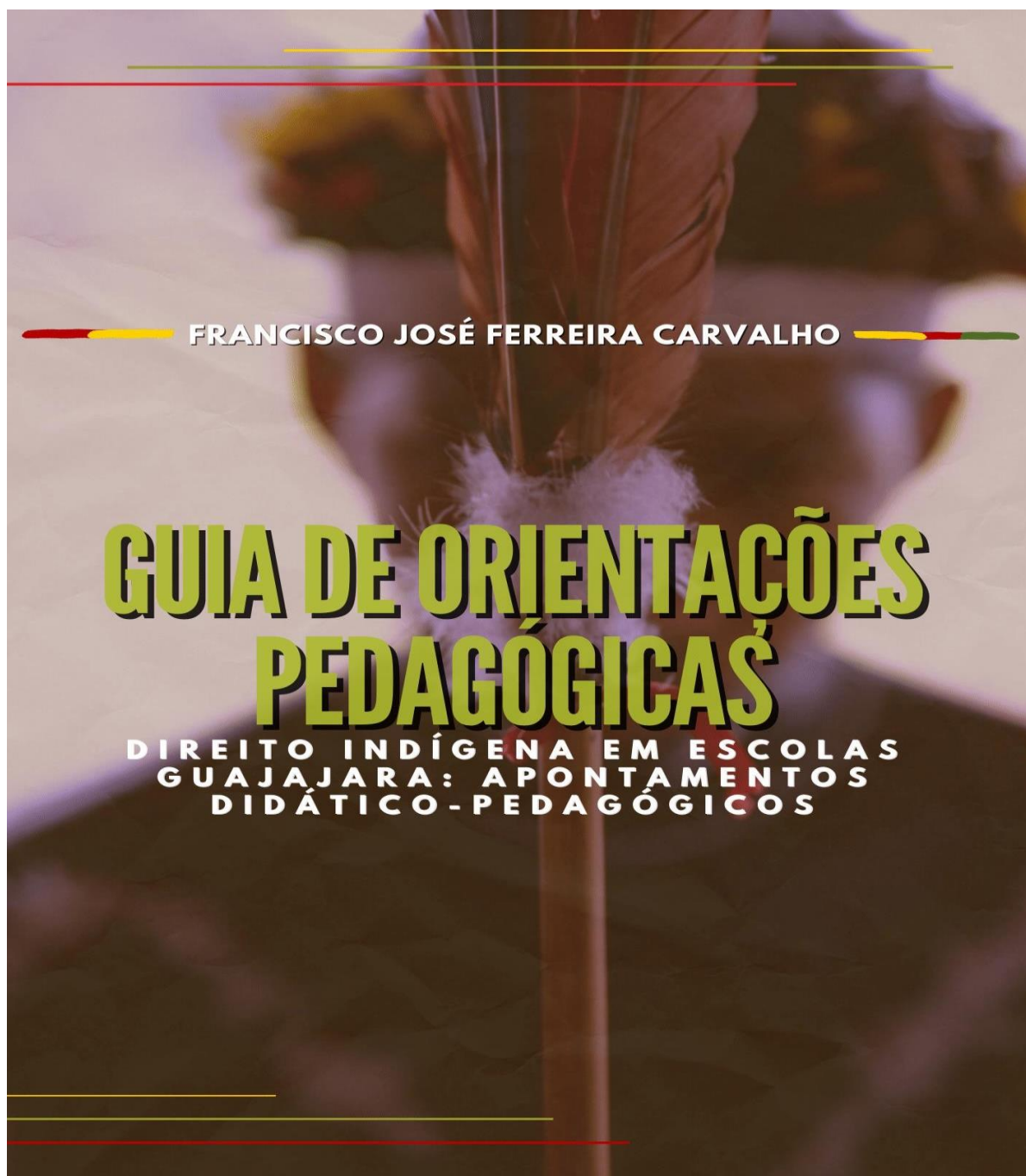
17.1- sim () Quantos(as)?_____17.2- não ()

18. Você tem acesso à internet? De que modo? O que você mais gosta de ver nas redes sociais?

PARTE II – SOBRE A VIDA NA ALDEIA JUÇARAL, ESCOLA E DIREITO INDÍGENA

1. O que você gosta de fazer para se divertir?
2. Qual a fruta que você mais gosta?
3. Qual o programa de televisão, filme e música que você gosta?
4. Como é viver na sua comunidade? Você gosta de morar na sua aldeia?
5. Quais rituais de bem-estar, espiritualidade, saúde você participa?
6. Você participa das atividades da escola Geanni Sartori? Comente sobre quais atividades e de que modo.
7. Você tem contato com as(os) professoras(es) da escola Geanni Sartori?
8. O que você pensa sobre o trabalho que elas(es) realizam?
9. Você considera a escola um importante para as crianças, os adolescentes e os jovens da comunidade Juçaral? Por que?
10. O que poderia melhorar na escola?
11. Você estudou na escola Geanni Sartori? Conte como foi essa experiência.
12. Você conhece a Disciplina Direito Indígena?
13. Qual a importância de se trabalhar a luta pelos direitos indígenas na Escola Geanni Sartori?
14. Quais direitos a população indígena ainda precisa alcançar no Maranhão?
15. Você considera essa Disciplina importante? Por que?
16. Você fez faculdade?
17. Você considera importante que seus-suas filhos/as estudem em uma universidade? Por que?
18. Quais desafios que a comunidade Juçaral enfrenta?
19. Quais desafios que a causa indígena enfrenta no Brasil?
20. Você percebe diferença entre o trabalho da(o) professora(or) indígena e não-indígena?
21. De que modo a escola poderia ser um lugar mais interessante e divertido?
22. Você conhece escritores, fotógrafos indígenas?

APÊNDICE G – O PRODUTO EDUCACIONAL



FRANCISCO JOSÉ FERREIRA CARVALHO

GUIA DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

DIREITO INDÍGENA EM
ESCOLAS GUAJAJARA:
APONTAMENTOS
DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

REITOR FERNANDO CARVALHO SILVA

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS
GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO**

PROFESSORA DOUTORA FLÁVIA NASCIMENTO

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

PROFESSORA DOUTORA HERCÍLIA MARIA DE MOURA VITURIANO

**VICE-COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA E COORDENADOR DA TURMA SEDUC-MA**

PROF. DR. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES

AUTOR DO PRODUTO EDUCACIONAL

FRANCISCO JOSÉ FERREIRA CARVALHO

ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL

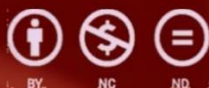
PROFESSORA DOUTORA MARILDA DA CONCEIÇÃO MARTINS

IMAGEM DA CAPA

GENILSON GUAJAJARA

DESIGN GRÁFICO

MARICEIA RIBEIRO LIMA



SÃO LUÍS
2024

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	06
2	QUESTÃO INDÍGENA NO MARANHÃO	09
2.1	O POVO GUAJAJARA	11
3	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	13
4	DIREITO INDÍGENA: A URGÊNCIA DE UM COMPONENTE CURRICULAR	18
4.1	DISCUTINDO CONCEITOS DA DISCIPLINA DIREITO INDÍGENA	21
	• O que é Direito?	21
	• Direitos indígenas na Constituição Federal	21
	• Da organização do Estado, econômica e financeira	22
	• Da organização dos poderes e ordem social	22
	• Educação Escolar Indígena: um instrumento a serviço da autonomia	23
	• O domínio da escrita: resistência e apropriação na educação escolar	24
	• Escravidão e massacre	25
	• Feminismo Indígena	26
	• Direito a saúde	28
	• Repressão cultural e religiosa	29
	• Direito a terra e a dignidade	30
	• Movimentos sociais	32
	• Lutas indígenas: personalidades da resistência	34
5	DIREITO INDÍGENA NA SALA DE AULA	38
	• Apontamentos metodológicos	
	• Sugestões Pedagógicas	
	• Dicas e sugestões de produções cinematográficas com temáticas	
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
7	REFERÊNCIAS	49
7	SOBRE O AUTOR/SOBRE A ORIENTADORA	51



APRESENTAÇÃO

Prezada(o) professora(or)[1],

A Educação Escolar Indígena nos últimos anos conseguiu muitos avanços no campo pedagógico e político. Legislações foram elaboradas para garantir uma Educação Escolar Indígena específica e intercultural de qualidade, além de pesquisas acadêmicas voltadas para a temática dos povos originários, entretanto ainda há muitos desafios a serem superados.

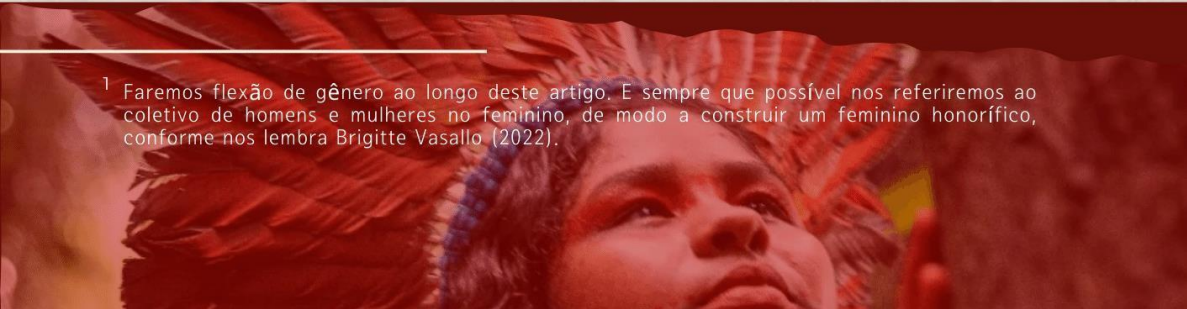
Os desafios na Educação Escolar Indígena estão presentes nas práticas pedagógicas e didáticas de educadoras(es) de escolas indígenas. O Estado do Maranhão, atualmente possui 264 Escolas Indígenas, cada uma com suas características e especificidades culturais, identitárias e de política comunitária local.

Este Guia de Orientações Pedagógicas foi pensado no intuito de facilitar e ajudar a(o) professora(or) indígena no planejamento de suas aulas, assim como na realização do seu trabalho didático-pedagógico. Este material didático foi elaborado através da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), intitulada “Direito Indígena em Escolas Guajajara: apontamentos para a formação de professoras(es) no Maranhão. O seu propósito é auxiliar educadoras(es) do componente curricular Direito Indígena em suas aulas.

Esperamos, deste modo, que este produto educacional seja mais um recurso de orientação para o seu trabalho pedagógico, auxiliando-o na tarefa de comunicar a suas(seus) estudantes conceitos, princípios dos direitos dos povos indígenas no Brasil e no Maranhão.

Francisco José Ferreira Carvalho

¹ Faremos flexão de gênero ao longo deste artigo. E sempre que possível nos referiremos ao coletivo de homens e mulheres no feminino, de modo a construir um feminino honorífico, conforme nos lembra Brigitte Vasallo (2022).



Purumu'e ma'e wà,

Tentehar ma'e kwaw paw haw zemu'e haw rehe kwarahy taikwepehar romo har ma'e rehe myra'u iko zemu'e wàm katuhaw rehe. Ma'e ikwaw paw haw uzapo katuahy wer iko wà, ma'e kwaw paw haw zemu'e wàm ae zo tentehar zer rupi wekatu, ikatuahy wàm, wexaexak ràm zemu'e ma'e iko wà, tentehar ete rehe ze'eg haw, a'e rupi uiko myra'u hehe ma'e zekwaw kwaw 'ym rihi no, zo ma'e kwaw paw zemu'e wàm tentehar rehe.

Ma'e zekwaw 'ym ma'e, ma'e kwaw paw haw, zemu'e wàm tentehar heta ma'e izapo haw zemu'e haw rehe, purumu'e uzapo uma'e ae wà zemu'e wàm rehe zemu'e haw pe wà. Maranhão pe kwarahy 2023 rehe, heta 263 tentehar wa zemu'e haw wà, a'e paw uiko a'e rupi katete wà, uwekohaw rehe katete wà.

A'eromo piteiteigatu heta zemu'ehaw ae hexakaw, wekohaw rehe katete wà, zekwaw 'y haw nezewe zo te wà no. hexekaw zemu'e haw rehe no.

Ko ma'e zehamono purumu'e ma'e ipytywà haw rehe, ikatuahy ràm zemu'e haw zemu'e ma'e wanupe wà. ko zemu'e mà Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Uiko tentehar kwaw paw haw zemu'e haw tentehar: amo ze'eg mume'uhaw izapohaw rehe zemu'e haw tentehar Geanni Sartori na Aldeia Juçaral, em Amarante do Maranhão" izapohaw ko maper rehe tentehar kwaw paw, nezewe henu ire tentehar purumu'e ma'e wà, nukwaw katu hehe imu'e haw wá. A'e rupi ko maper kair pyrer uiko katu tar zemu'e wàm romo katu, izapokatuhaw haw romo wà. [2]

Francisco José Ferreira Carvalho

² Esta tradução está no idioma Tenetehar/Guajajara realizada pela tradutora indígena Rosilene Caragiu Guajajara da Terra Indígena do Rio Pindaré e nela pode haver variações linguísticas do idioma Tenetehar/Guajajara falado na Terra Indígena Araribóia.





1 INTRODUÇÃO

Este Guia de Orientações Pedagógicas é resultado da pesquisa de mestrado intitulada “Direito Indígena em Escolas Guajajara: apontamentos para a formação de professoras(es) no Maranhão”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Como produto do trabalho referenciado acima, apresentamos este material didático específico do componente curricular Direito Indígena, no intuito de servir como apoio e auxílio didático ao docente indígena guajajara, o qual ministra essa disciplina no Ensino Médio.

O trabalho é fruto de escutas e entrevistas realizadas na pesquisa de campo durante a coleta de dados na Escola Indígena Geanni Sartori, na Terra Indígena Araribóia em Amarante do Maranhão. Após a análises das entrevistas realizadas com professoras(es) indígenas e não indígena, gestor da escola e o professor do componente curricular do Direito Indígena foi possível constatar aspectos como a concepção dos sujeitos entrevistados acerca do Direito Indígena, além das principais dificuldades para ministrar essa disciplina. Dentre as dificuldades está a falta de material didático sobre o componente curricular Direito Indígena. A partir disso, estruturamos este Guia de Orientações Pedagógicas, como possibilidade de auxiliar a(o) professora(or) de forma sistemática em seu planejamento.

Destacamos que esse material é apenas um modelo de apoio didático e que (a)o professora(or) poderá adaptá-lo a sua realidade de trabalho. Ressaltamos que este produto educacional está baseado e fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172) e na Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

O produto educacional apresentado se fundamenta, também, no Referencial Curricular para Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão, no Caderno de Orientações Pedagógicas para Modalidades, Diversidades Educacionais do Estado do Maranhão e no Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Geanni Sartori. A fundamentação nesses documentos foi fundamental para orientar as proposições deste Guia de Orientações Pedagógicas.



O trabalho está organizado em seis seções: a) a primeira delas é a **Introdução**, espaço em que apresentamos as questões temáticas que irão compor o Guia de Orientações Pedagógicas; b) a segunda seção discute a **Questão indígena no Maranhão**, c) a terceira é sobre a **Educação Escolar Indígena**, a partir de diferentes enfoques teóricos, d) a quarta seção discute o **Direito Indígena: a urgência de um componente curricular**, e) a quinta seção apresenta o **Direito Indígena na sala de aula: apontamentos metodológicos**, nela apresentamos as cinco sequências didáticas e as sugestões de filmes, documentários e podcasts sobre a temática indígena e f) por fim, a sexta seção é sobre as **Considerações finais**.

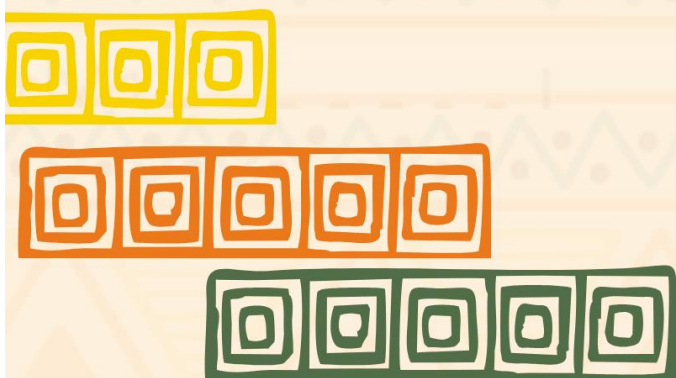




De acordo com o censo de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), O Estado do Maranhão possui 57.214 indígenas aproximadamente.[3] Os povos originários maranhenses estão classificados de acordo com o grupo linguísticos a qual pertence, sendo dois troncos linguísticos: o Tupi (Tentehar-Guajajara, Ka'apor e Awá Guajá) e o Macro-Jê (Krepymkateyê, Krenjê, Krikati, Apaniekrá-Canela e Pyhcop Cati Ji-Gavião).

Os povos originários maranhenses estão distribuídos em 17 Territórios Indígenas, são eles: T.I. Krikati, T.I. Geraldo Toco Preto, T.I. Canela, T.I. Porquinhos, T.I. Governador, T.I. Krenjê, T.I. Cana Brava, T.I. Arariboia, T.I. Caru, T.I. Bacurizinho, T.I. Lagoa Comprida, T.I. Morro Branco, T.I. Rodeador, T.I. Urucu-Juruá, T.I. Pindaré, T.I. Alto Turiaçu e T.I. Awá. Esses territórios são ocupados pelos povos Tenetehar/Guajajara, Ka'apor, Awá/Guajá, Krepunkatejê/Timbira, Kreniê, Krikati, Apaniekra (Canela), Ramkokamekra (Canela), Pukobiê (Gavião) e Memortumre.

Os povos indígenas maranhenses, apesar dos avanços e das conquistas adquiridos no âmbito político dos últimos anos, ainda lutam por direitos garantidos e que não são contemplados em sua totalidade. Em muitas comunidades indígenas não estão garantidos o acesso à saúde, à escolas de qualidade e ao reconhecimento de seus territórios. As invasões de suas terras e a luta contra os avanços dos grileiros e do agronegócio é um dos grandes desafios dos povos indígenas maranhenses.



³ Informações disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012>.

2.1 O POVO GUAJAJARA

Os Guajajara representam o maior grupo indígena maranhense. Eles são reconhecidos pela força da sua luta para a preservação de seus territórios, a valorização de sua cultura e por sua grande habilidade na agricultura e na caça. Suas aldeias são caracterizadas pela organização em forma de pequenas vilas, que podem variar de tamanho conforme as extensões de suas famílias.

A seguir, apresentamos fotos da Aldeia Juçaral na Terra Indígena Araribóia:

Foto 1: Rua da Aldeia Juçaral na Terra Indígena Araribóia



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Foto 3: Festa da menina moça no Maranhão



Fonte: Genilson Guajajara

Foto 2: Rua da Aldeia Juçaral na Terra Indígena Araribóia



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Os Guajajara realizam durante o ano algumas festividades ritualísticas que são expressões vivas da sua identidade cultural e que marcam ritos de passagem, como a Festa da menina moça ou moqueado. Essa festividade celebra a transição da fase da vida das mulheres, de uma menina para uma a entrada no mundo adulto, sendo uma das festas mais populares da comunidade Guajajara, conforme demonstra a foto de Genilson Guajajara:

O ritual da festa da menina moça é marcado por uma grande preparação, envolvendo ensaios, cânticos, construção de uma pequena casinha chamada de tocaia e a feitura da comida defumada que é chamada de moqueado. A preparação começa quando ocorre a primeira menstruação da mulher Guajajara, a partir desse primeiro ciclo menstrual, inicia-se o rito de passagem feminino com uma reclusão de 7 dias dentro de uma tocaia preparada exclusivamente para essa festividade. Uma vez dentro da tocaia, a mulher receberá os cuidados das outras mulheres da sua família.

Nesse resguardo, a mulher recebe algumas restrições em relação à alimentação, tais como, não poder comer aves. Essa dieta alimentar só é quebrada no último dia de reclusão. A culminância acontece com um grande banquete de caça defumada, cânticos, danças e apresentação das mulheres Guajajara com pinturas corporais feitas para o evento. A seguir registros do fotógrafo Genilson Guajajara:

As outras festividades realizadas durante o ano pelos Guajajara são: a festa do mel, festa dos rapazes, festa do milho, festa da mesada, casamento tradicional e alimentação tradicional. Essas festividades compõem a cultura dos povos Guajajara e a mesma integra o componente curricular Direito Indígena. Disciplina essa que se configura como mais uma ferramenta didático-pedagógica que poderá contribuir para a formação da identidade cultural e social do estudante indígena.

Foto 4: Festa da menina moça no Maranhão



Fonte: Genilson Guajajara

Foto 5: Festa da menina moça no Maranhão



Fonte: Genilson Guajajara

A mesma enfatiza a importância da formação política das(os) estudantes, ressaltando os seus direitos e deveres, os seus saberes ancestrais e suas tradições comunitárias e étnicas, a partir de uma educação escolar diferenciada e específica.



Ao falar sobre Educação Escolar Indígena se faz importante recordar o processo educacional dos povos originários brasileiros que ocorre desde o processo de catequização pelos jesuítas, no período colonial brasileiro. O processo de escolarização indígena brasileiro teve a pedagogia do integralismo, como modelo adotado, até o fim do período do governo militar, na década de 1970. Tal paradigma educacional tinha como objetivo integrar o indivíduo indígena ao modelo de viver o mundo, de acordo com a visão cosmopolita do não indígena, reproduzindo a política colonialista educacional imposta aos povos originários durante décadas. Descartando, deste modo, os saberes ancestrais e a própria interpretação de mundo dos povos originários.

O marco histórico para a mudança de paradigmas na Educação Escolar Indígena no Brasil, se deu através da Constituição Federal de 1988, que consolidou os direitos sociais brasileiro, incluindo nela o direito aos povos originários ao território, à saúde e ao projeto de uma educação específica, diferenciada e bilingue. A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172), a Lei 11.645/2008 e da Resolução nº 5 de 12 de junho de 2012, consolida e reafirma os direitos dos povos indígenas brasileiros a esse novo modelo educacional. No Maranhão,



cria-se a Lei nº 11.638 de 23 de dezembro de 2021, o Estatuto dos Povos Indígenas e o sistema estadual de proteção aos povos indígenas maranhenses.

Neste sentido, as lutas históricas vivenciadas pelas(os) indígenas por direitos fazem parte, mesmo que muitas vezes negligenciadas, da história do Brasil. Luta esta que perpassa por aspectos sociais, culturais, econômicos e territoriais. A educação imposta desde o início da colonização do território brasileiro pelos portugueses, até os dias atuais, ou seja, ao longo de cinco séculos, apresenta um cenário de opressão entre dominantes e dominados. É neste sentido que Freire (2020, p. 205) afirma que “toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada. [...] Invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido”.

A população indígena brasileira, embora ocupando históricas estatísticas de extermínio na América Latina, possui trajetórias culturais que sobreviveram e resistiram diante de um cenário de escravidão, alienação e doutrinação. Cenário que causa espanto diante de ausências legais por vários séculos, pois somente a partir da Constituição Federal de 1988, o povo indígena brasileiro obteve no campo jurídico reconhecimento de sua organização social, seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições. A Lei representou conquistas significativas também nos âmbitos territoriais e da educação escolar. A partir de então, outras legislações específicas para educação escolar indígena foram sendo formuladas como garantias fundamentais de direitos a estes povos, como afirma Grupioni (2002, p. 130):

[...] as leis subsequentes à Constituição que tratam da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades.

A organização dos movimentos indigenistas pôde garantir a luta e conquista de direitos diferenciados para estes povos, necessários para a garantia da sobrevivência e manutenção de seus territórios, além dos elementos caracterizadores de suas identidades culturais. Visto isso, professores indígenas constroem a proposta de uma educação escolar indígena, para que desta forma, atenda também às demandas específicas deste grupo e não apenas reproduzam conteúdos de componentes curriculares globais.

Foto 7: Festa da menina moça no Maranhão



Fonte: Genilson Guajajara

Faz-se necessário entender as semelhanças e divergências entre os conceitos de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Baniwa (2006, p.129) aponta que “há, assim, a educação indígena que se refere aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola”.

A Educação Indígena se refere às práticas de ensinar e aprender desenvolvidas nas comunidades indígenas, são elas: os rituais, a vida na floresta, a relação orgânica com a natureza, vivências das pedagogias cotidianas indígenas. Sobre a Educação Escolar Indígena podemos afirmar que a mesma acontece a partir das instituições, do currículo nacional e das legislações educativas brasileiras. Para isso, a forma a formação inicial e continuada de professoras(es) indígenas precisa estar alinhada ao respeito à diversidade cultural dos povos originários, às diferentes línguas indígenas brasileiras, às suas formas de aprender e de ensinar, promovendo assim a inclusão e a adequação às especificidades das comunidades indígenas.

No texto Educação Indígena na escola, Melià (1999) afirma que a pedagogia indígena formulada a partir dos princípios da alteridade e de idiosincrasia pode nos educar na



Fonte: Genilson Guajajara

relação com o mundo, com a vida, nas relações com as pessoas. Compreender o outro como único, a partir das suas especificidades e particularidades é um dos princípios da filosofia indígena. Segundo o autor:

Pode-se dizer que essa educação indígena leva em conta a alteridade? Existe uma caricatura do homem e da mulher indígenas que vem dos tempos coloniais e que diz “visto um índio, vistos todos”. Vocês, melhor do que eu, sabem que essa generalização é inteiramente gratuita e falsa. Para um observador não-indígena, para um bom antropólogo, por exemplo, a imagem do índio que fica é bem a contrária: que o indígena faz o que bem quer, com

liberdade às vezes quase raiando em anarquia, pois cada índio é ele mesmo. A alteridade, afinal, é a liberdade de ser ele próprio. A pedagogia, parafraseando o músico Yehudi Menuhi, quando recebia o prêmio Príncipe de Astúrias, é educar para a liberdade e ela se dá “quando concedemos aos outros a liberdade de serem eles mesmos, de dar e ajudar” (Melià, 1999, p. 12).

Levando em consideração a histórica necessidade de respeito às especificidades escolares indígenas, olhamos para os Guajajara, grupo indígena a ser pesquisado, neste estudo. Os povos da região centro-sul do Maranhão, sofreram forte exploração econômica e violências físicas e simbólicas da colonização até a atualidade, pois como descreve Diniz (1994, p.19), “a fase de servidão, nas relações dos Tenetehar com a sociedade envolvente, começou como efetivo estabelecimento do controle jesuíta sobre eles em 1653”. No entanto, ainda segundo o autor, as missões jesuítas conseguiram reduzir o contato interétnico entre os povos no período colonial, pois estes contatos, com fins comerciais, eram supervisionados pelos padres.

A educação indigenista Guajajara apresenta-se, deste modo, dentro deste contexto interétnico, tanto quando nos referimos a uma educação informal, repassada pelas gerações, quanto à educação formal, perpassando pelos currículos escolares [4]. Já quando nos referimos ao termo “cultura” de uma determinada sociedade, não encontramos uma definição unívoca para tal, muitos são os estudiosos e áreas que o definem. Em termos gerais retrata-se como “o domínio social em que produzem significados compartilhados” (Aldridge, 2010, p.57). Sobre isso trata esta pesquisa: cultura, traços da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena do Povo Guajajara maranhense.

⁴ Santos e Lima (2021), afirmam que a escola Gianni Sartori, pólo da educação na terra indígena Araribóia, foi contemplada com o mesmo nome da entidade católica italiana que, em missão na década de 1980, apoiou a substituição de uma casa de taipa, até então utilizada para as aulas, pela construção de uma pequena escola. Sendo, portanto, uma das ações iniciais de escolarização nestas terras. Demonstrando-se assim, a inegável influência europeia no contexto educacional.



O componente curricular Direito Indígena é uma disciplina específica do currículo da Educação Escolar Indígena da rede Estadual de Educação do Maranhão. Criada em 2019, a Disciplina tem como objetivo a formação do cidadão indígena informados dos seus direitos e dos seus deveres, garantidos na Constituição Federal de 1988, da sua história e da sua importância na formação cultural e social do povo brasileiro. Os objetivos desse Componente Curricular estão garantidos no Referencial Curricular para Educação Escolar do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2021, p. 69):



Fonte: Genilson Guajajara

- Conscientizá-los de seus direitos, bem como de seus deveres enquanto indígena e cidadão brasileiro;
- Reconhecer a importância das lutas dos povos indígenas por direitos sociais, políticos e territoriais;
- Levar os alunos a conhecer a documentação legal que trata dos direitos indígenas e da educação escolar indígena, em âmbito nacional e estadual;
- Desenvolver a consciência crítica e o sentido de cidadania por meio do acesso às informações contidas nas respectivas legislações;
- Promover nos alunos o desenvolvimento do espírito de coletividade e responsabilidade com a comunidade da qual faz parte;
- Fazer com que os alunos desenvolvam sua consciência com relação ao seu papel social, político e cultural em relação à comunidade a qual pertencem.

O Componente Curricular Direito Indígena está integrado à parte diversificada do Currículo e sua relevância e contribuição se relacionam à formação crítica do cidadão indígena, respeitando a história e a ancestralidade dos povos originários, saberes que constituem a formação social e cultural do Estado brasileiro. O Direito Indígena surge como uma Disciplina pedagógica com o propósito de acrescentar e contemplar no currículo a memória das lutas e conquistas dos povos indígenas, sendo, portanto, mais um paradigma de rompimento das impostas práticas pedagógicas coloniais e integracionistas, que foram oferecidas aos povos originários durante um longo período até a chegada da Constituição Federal de 1988. Há no Caderno de Orientação Pedagógica para Modalidades e Diversidade Educacionais do Estado do Maranhão mais informações sobre esse componente curricular:

Estes componentes farão imersão à realidade dos povos indígenas com vistas a assegurar o direito de que seu Currículo contemple a sua História e Cultura conforme preceitua a Lei 11.645/2008, com organizações curriculares que contemplem as suas crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas possibilitando ao estudante utilizar os saberes escolares e agregar aos saberes tradicionais de suas etnias para que possa construir uma formação sólida de pertencimento e de valorização dos conhecimentos que emergem de suas lutas. (MARANHÃO, 2023, p. 24).

Os conteúdos do Direito Indígena estão em diálogo com a Lei 11.645/2008, com as orientações do Referencial Curricular para Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão e com o Caderno de Orientações Pedagógicas para Modalidades e Diversidades Educacionais do Estado do Maranhão. Tais conteúdos estão presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Geanni Sartori:

a) Definição de direito; b) Direitos indígenas na Constituição Federal; c) Da organização do Estado; d) Da organização dos poderes; e) Da ordem econômica e financeira; f) Da ordem social; g) Novas perspectivas; h) Escravização e massacres; i) Remoção e confinamento; j) Violência e exploração sexual das mulheres indígenas; l) Luta contra o etnocídio; m) Luta contra o genocídio brasileiro; n) Um povo de coragem lutando para ser livre; o) Direito à saúde; p) Movimentos indígenas; q) Lutas pela vida: A saga para defender e reconquistar território tradicional; r) Repressão cultural e religiosa; s) O domínio da escrita: resistência e apropriação na educação escolar; t) Educação escolar: um instrumento a serviço da autonomia; u) Lutas indígenas: uma homenagem aos heróis líderes e mártires da resistência; v) Direito a terra e a dignidade (MARANHÃO, 2021, p. 44).

A existência do componente curricular Direito Indígena também se justifica no atual momento político brasileiro, em que nos últimos 4 anos, os direitos indígenas foram fortemente ignorados e atacados como forma de proposta de governo. Resultando em ondas de violências no campo, não apenas no Estado do Maranhão, mas em todos os territórios indígenas do Brasil, resultado mais expressivo deste momento é que o povo Yanomami de Roraima está sofrendo. Fenômeno que podemos nomear como genocídio, pois trata-se do resultado da política história desenvolvida pelos governos da América Latina, mas que no caso brasileiro se intensificou recentemente no governo presidencial de 2019 a 2022. O Direito Indígena é, portanto, mais um paradigma educacional que busca romper com estruturas eurocêntricas e colonialistas, que ainda estão enraizadas na sociedade brasileira.

4.1 DISCUTINDO CONCEITOS DA DISCIPLINA DIREITO INDÍGENA

O QUE É DIREITO?

Existe um conceito complexo e filosófico sobre o que é Direito. Em suma, podemos resumir que a Ciência do Direito é um conjunto de normas e regras que forma um ordenamento de leis que disciplinam ações do indivíduo na sociedade. Vale ressaltar, que as leis e normas jurídicas não são as mesmas em cada sociedade, por exemplo, o que é proibido em um país, não necessariamente será em outro.

Sociologicamente acontecem interpretações conceituais diferentes sobre o que é Direito, pois os clássicos da Sociologia interpretam as leis como fatos sociais, elaboradas pelo Estado. Podemos citar, por exemplo, o sociólogo alemão Max Weber (1864) que enxerga o Estado como instrumento do dominador. Já Karl Marx (1818), outro clássico da Sociologia, analisa o Estado como instituição pertencente à classe dominante, portanto, é dele que saem as leis que reproduzem a estratificação social. Já o francês Emile Durkheim, considera as leis como um fato social, pertencente a uma instituição social.

DIREITOS INDÍGENAS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Há na Constituição Federal de 1988 inclusão de direitos sociais em relação à população indígena. O Art. 231 [5] afirma que:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

⁵ É possível obter mais informações em:
<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10643688/artigo-231-da-constituicao-federal-de-1988>.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé. (BRASIL, 1988, p. X).

DA ORGANIZAÇÃO ECONÔMICA E FINANCEIRA DO ESTADO

Em uma visão sociológica, o Estado é um conjunto de poderes em exercício de forma organizada por um sistema político. Esses sistemas políticos podem variar conforme as ideologias políticas. Essas ideologias políticas e econômicas, surgiram em meados do século XVIII com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, marcando o fim dos Estados absolutistas e do Feudalismo, dando origem a novas organizações de poder, tendo impacto na economia e nas relações sociais.

DA ORGANIZAÇÃO DOS PODERES E ORDEM SOCIAL

O Estado moderno se constitui na organização de três instâncias de poderes, que determinam e controlam a ordem e as forças sociais. São elas: o Poder Judiciário, o Poder Executivo e o Poder Legislativo.

O Poder Judiciário é a instituição responsável pela interpretação das Leis e suas normas, ocupado por membros de domínio e carreira jurídica, não sendo cargo eletivo. O poder Executivo é a instituição que executa leis e cria programas, é constituído através do voto popular para ocupar os cargos de presidente, governador e prefeito. Já o Poder Legislativo, é a instituição responsável por criar leis e fiscalizá-las, é formado por vereadoras(es), senadoras(es), deputadas(os) estaduais e federais, eleitas(os) por meio do voto popular,

Essa organização dos três poderes, pode variar em sistemas de governo, tais como, o presidencialismo, parlamentarismo, monárquico, teocrático e o semi parlamentarismo. No presidencialismo, a figura do presidente é o chefe de Estado, no parlamentarismo o primeiro-ministro é o chefe de Estado, na monarquia o rei é o chefe de Estado, no teocrático o líder religioso é o chefe de Estado e no semi parlamentarismo, o presidente divide o poder com o primeiro-ministro.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM INSTRUMENTO A SERVIÇO DA AUTONOMIA

Em breve retrospecto e contextualização histórica sobre a temática da Educação Escolar Indígena do Brasil, podemos afirmar que a política educacional direcionada aos povos originários brasileiros, não apresentou mudanças que atendessem aos interesses dos povos indígenas no período que se estendeu até o final do século XX, como nos fala Baniwa (2019, p.34):

Pode-se dizer que este foi, em termos gerais, o tom da política indigenista e das políticas de educação escolar para povos indígenas predominante no século XX, ou seja, continuidade dos séculos anteriores de conquista e colonização, com algumas tentativas de redução das barbáries e violências praticadas.

Com a nova constituinte de 1988 e as políticas adotadas no Brasil no período de redemocratização, a política educacional voltada aos povos originários tomaram outro paradigma no qual atendessem às reivindicações de lutas históricas dos movimentos indigenistas, como uma educação bilíngue, específica e diferenciada. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu, deste modo, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a Educação Escolar Indígena e o Decreto nº 5.051, de 19 de setembro de 2004, que regulamenta a educação escolar indígena e estabelece as normas para sua organização e funcionamento. Segundo Baniwa (2019, p 36):

Os direitos indígenas garantidos na Constituição Federal de 1988 representam a maior conquista desses povos em toda história de conquista e colonização europeia. Sem essa conquista, o desaparecimento desses povos teria se concretizado ou ainda estaria rondando as mentes, os imaginários e os planos oficiais e não oficiais. A Constituição Federal de 1988 é um verdadeiro marco divisor existencial para os povos indígenas no Brasil.

A nova constituinte agora dá sentido a uma nova pedagogia para a Educação Escolar Indígena, rompendo com padrões colonialistas que pairavam sobre os interesses dos povos originários. Essas legislações apontam para a construção de uma pedagogia decolonial, com possibilidades de realizada nas comunidades indígenas, fundamentada em saberes filosóficos e científicos, oriundos da ancestralidade indígena, tendo o seu reconhecimento e o seu papel na formação social do indivíduo indígena.

O DOMÍNIO DA ESCRITA: RESISTÊNCIA E APROPRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O povo Guajajara do Maranhão faz parte do tronco linguístico Tupi Tenetehar/Guajajara, juntamente com os povos Ka'apor e Awá Guajá. A palavra Tentehar significa "o ser íntegro, o homem verdadeiro". O direito à aprendizagem escolar na língua materna foi uma das grandes conquistas na Educação Escolar Indígena, adquirida com a Constituição de 1988, que defende o direito a uma educação bilíngue.

Os Guajajara, assim como todos os povos originários, possuem forte tradição de comunicação oral. A conquista por uma Educação Escolar Indígena bilíngue permite que essas tradições e esses saberes ancestrais não se percam, por meio da escrita, além de ajudar a fortalecer o sentimento de pertencimento comunitário de identidade que esse tipo de linguagem produz. Baniwa diz (2019, p.80):

Diferentemente do pensamento evolucionista, os povos indígenas concebem as línguas como parte inerente ao processo original de criação. A capacidade de construir uma língua é um dom recebido no processo de criação do mundo, real ou potencialmente. Cada povo recebeu, em potência, uma língua de comunicação. Mas a língua indígena é um patrimônio em permanente construção, manutenção, mudança, aperfeiçoamento, atualização e complementação. Pode-se dizer que, segundo algumas mitologias indígenas, o mundo é resultado de um processo contínuo de comunicação dialógica e dialética dos seres criadores e criaturas.

Dito isto, o processo educacional que leva em conta a língua materna é antes de tudo uma forma de resistência a toda forma de colonialidade que possa ser imposta ainda na Educação Escolar Indígena. Saberes e histórias na visão cosmológica dos povos originários podem ser registrados e se tornar público para toda humanidade, rompendo com a visão eurocêntrica e apresentando uma nova e antiga interpretação de mundo, além de incentivar o surgimento de escritoras(es) indígenas. Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI):

Não existe língua primitiva. Toda língua é completa, rica e serve plenamente para todos os usos que dela se queira fazer. A inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira. (BRASIL, 1988, p. 109).

Por tanto, a inclusão da língua materna na Educação Escolar Indígena no currículo é mais que uma forma de resistência cultural, significa quebra de paradigmas colonialistas e integracionistas, os quais enxergavam as línguas nativas como inferiores e sem expressividade. A inclusão da língua materna é a expressão viva, da ancestralidade dos povos originários, reconhecê-las no currículo escolar indígena é também combater formas de preconceito à influência das línguas indígenas na sociedade e na Língua Portuguesa brasileira.

ESCRAVIZAÇÃO E MASSACRES DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Em breve contextualização histórica, os povos indígenas brasileiros desde os primeiros contatos com o colonizador europeu sofreram inúmeros processos de exploração que resultaram em sua diminuição drástica. Além das doenças adquiridas pelos colonizadores, que resultou em mortes coletivas, ocorreu também a exploração da sua força física, pois os mesmos foram utilizados como escravizados, juntamente com as(os) africanas(os), chegadas(os) ao continente americano posteriormente. Segundo Moonem (2008, p. 07):

Com a chegada dos colonizadores portugueses surgiram novas fontes de conflitos intertribais. Praticamente durante todo o período colonial foi permitida a escravidão indígena. Havia portugueses especializados no aprisionamento e no comércio de escravos indígenas. Outra prática comum era os portugueses comprarem índios aprisionados por outros índios em suas guerras intertribais. Uma vez descoberta esta nova fonte de

renda, muitos povos passaram a organizar expedições guerreiras somente com a finalidade de capturar prisioneiros escravos que, como outra mercadoria qualquer, eram vendidos aos portugueses ou trocados por objetos. Muitas vezes os portugueses se aproveitaram destes índios aliados para fazer guerras de extermínio contra índios hostis e que eram um empecilho para a expansão colonial.

Em todo o período colonial brasileiro, as(os) indígenas sofreram diversas formas de exploração e sendo utilizados até entre conflitos militares das(os) colonizadoras(es), como a Batalha de Guaxenduba, que ocorreu na atual Bahia de São Marcos, em 19 de novembro de 1614, na praia de Santa Maria na cidade de Icatu, Maranhão. Batalha essa que marcou a expulsão dos franceses pelos portugueses do território maranhense, a qual teve forte presença dos indígenas, em ambos os exércitos europeus, que se encontravam em conflito pela disputa do território maranhense.

Atualmente no Brasil, ainda existem massacres cometidos contra os povos originários. Esses conflitos são motivados por diferentes razões, dentre elas a posse de terras, cometidos por grileiros e pelo agronegócio, os quais continuam sendo uma realidade no Brasil. E isso representa ameaça à existência da vida dos indígenas e seu modo de viver no território brasileiro, mesmo depois de várias conquistas políticas adquiridas através da Constituição de 1988, com direitos reconhecidos e adquiridos, os povos originários ainda lutam para usufruírem desses direitos conquistados.

FEMINISMO INDÍGENA

O movimento feminista, em um contexto histórico mais amplo, é um fenômeno social que surge contra um sistema de costumes baseado no patriarcado, que tem na figura masculina, a autoridade para tomada de decisões políticas e econômicas em geral, além de subjugar a figura feminina em todos os âmbitos, dentre eles, sociais, culturais e econômicos.

Essa perspectiva social com o passar dos tempos tem mudado, graças às lutas políticas, organizadas pela crescente participação das mulheres no campo do direito, portanto, de tomadas de decisões na vida social e política. Os movimentos de mulheres buscaram ao longo da história, a garantia de direitos, como por exemplo, o acesso à educação escolarizada, por exemplo.

Somente em 1932, as mulheres no Brasil conquistaram o direito ao voto, o sufrágio feminino, sendo o marco para a participação política feminina no país. Mesmo assim, as mulheres ainda têm pouca representatividade no campo político nacional, mas nesse campo de poder há conquistas que mostram

mudanças, tais como, a lei de cotas femininas por partido, aspecto que levou ao poder em 2011, a presidenta Dilma Vana Rousseff, a primeira e, até o momento, a única presidenta do Brasil. Isso demonstra que a atuação das mulheres tem cada vez mais demonstrado sua força, sendo a maioria do eleitorado do país.

De modo específico, sobre o movimento feminista indígena no Brasil, podemos perceber a crescente participação e o surgimento de lideranças femininas indígenas no cenário político. Podemos citar, por exemplo, a ministra do primeiro ministério exclusivo para os povos originários do Brasil, a maranhense Sônia Guajajara e a primeira Deputada Federal indígena do Brasil, Joênia Wapichana, eleita em 2018. Curiosamente, apesar do surgimento das lideranças indígenas nacionais e da participação cada vez maior de mulheres indígenas em movimentos populares, o termo “feminista indígena” não é utilizado por tais lideranças. Segundo Silva (2021, p.98):

As lutas e reivindicações das mulheres indígenas no Brasil têm conquistado visibilidade dentro de outros movimentos sociais, da política e da mídia nas últimas décadas, além de ser perceptível o crescimento do protagonismo das lideranças femininas indígenas nesses mesmos espaços. No entanto, apesar desses movimentos possuírem organizações quase que exclusivamente de mulheres lutando por pautas que afetam principalmente à elas, a maioria não se declara como feminista.

As mulheres indígenas no Brasil, cada vez mais demonstram interesses em ser protagonistas de suas decisões e dos seus interesses, nas participações políticas. Podemos destacar alguns movimentos femininos indígenas que possuem grandes atuações regionais e de referência nacional, como a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIRR) e a União das Mulheres Indígenas da Amazonia Brasileira (UMIAB). No âmbito da esfera estadual maranhense, pode se destacar a Articulação das Mulheres Indígenas do Norte do Maranhão (ANIMA), que tem a participação das mulheres indígenas dos povos Kanela, Gavião, Guajajara, Ka’apor, Awá, Gamela, Krikati, Krepum e Kreniê

Esses movimentos são importantes para a construção de políticas sociais que cuidem das mulheres indígenas, em diferentes âmbitos, além de protegê-las contra qualquer tipo de violências praticadas ao longo da história do Brasil. O que tais movimentos pretendem, portanto, é a garantia de direitos como saúde, escola, lazer, entretenimento, dentre outros.

Para conhecer mais sobre esses movimentos de mulheres indígenas, recomendamos as páginas de suas redes sociais:

- ❖ OMIRR - <https://m.facebook.com/p/OMIR-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Mulheres-Ind%C3%ADgenas-de-Roraima-100077105817412/>
- ❖ UMIAB – pelo instagram @umiabamazonia
- ❖ ANIMA - <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/201809>

DIREITO À SAÚDE

Com a criação da Lei nº 9.836, de 23 de setembro de 1999, é instituído o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, o qual fará parte do Sistema Único de Saúde (SUS). A partir de agora, as políticas de saúde indígena deverão levar em conta, os aspectos específicos e culturais de cada comunidade. Como mostra em seu Art. 19- F[6].

Dever-se-á obrigatoriamente levar em consideração a realidade local e as especificidades da cultura dos povos indígenas e o modelo a ser adotado para a atenção a saúde indígena, que se deve pautar por uma abordagem diferenciada e global, contemplando os aspectos de assistência, à saúde, saneamento básico, nutrição, habitação, meio ambiente, demarcação de terras, educação sanitária e integração institucional (BRASIL, 1999, p. 9).

A temática da saúde indígena também pode ser levada para sala de aula, na Educação Escolar Indígena, como tema transversal. Os saberes ancestrais da medicina indígena com seus conhecimentos sobre tratamentos naturais que durante séculos foram utilizados, trazem consigo um grande conhecimento sobre ervas e plantas medicinais. Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

As plantas sempre foram utilizadas para melhorar e recuperar a saúde das pessoas. Também não foi diferente com os povos indígenas: os conhecimentos foram passados de uma geração para outra e descobertas foram sendo feitas, juntamente com melhores técnicas e novos conhecimentos. A constante troca de descobertas enriqueceu a bagagem de todos os povos e deu condições de salvaguarda das enfermidades existentes em cada época. Mas com a invasão descontrolada de suas terras, perderam-se muitos dos seus conhecimentos. No entanto, os que continuaram longe da invasão puderam dar continuidade à sua medicina (BRASIL, 1998, p. 106).

⁶ Para mais informações:
https://conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/cisi/doc/Lei_9836_1999.pdf

Trabalhar a questão da saúde nas Escolas Indígenas é promover formação política coletiva, pois devido ao contato constantes com os não indígenas e o avanço do desmatamento de suas terras, os povos indígenas estão sujeitos ao contágio de doenças, que sua medicina alternativa e natural não pode resolver. Como exemplo recente, podemos citar o período da pandemia provocada pela covid-19 e também as doenças sexualmente transmissíveis, como HIV e outras. Estudar como se prevenir das doenças trazidas pelo contato com os não indígenas nas escolas, se faz necessário para a preservação de toda a comunidade. É necessário, portanto, o resgate e a valorização das medicinas indígenas, da medicina da floresta, das práticas espirituais e curativas, tanto nas escolas indígenas, como nas não indígenas.

REPRESSÃO CULTURAL E RELIGIOSA

Desde os primeiros contatos dos colonizadores europeus com os indígenas brasileiros, a religião foi utilizada como ferramenta dos povos dominantes, sobre os povos explorados. No Brasil, esse método de imposição religiosa foi adotado às(aos) escravizadas(os) africanas(os) e aos povos indígenas, neste último caso, iniciado pelas missões jesuítas, os quais buscavam a conversão desses povos à religião europeia e que não aceitava outra forma de expressões religiosas. O pensamento teocrático era a fundamentação para as várias respostas às interpretações dos fenômenos naturais e sociais, dessa forma, os colonizadores não aceitavam a diversidade religiosa e cultural dos povos dominados. Como explana Goulart (2023, p.03):

Uma das estratégias adotadas pelos jesuítas foi a criação de missões ou reduções, onde os indígenas eram reunidos e submetidos a um intenso processo de evangelização. Nessas reduções, os missionários não apenas ensinavam o catecismo, mas também proporcionavam instrução em língua portuguesa e habilidades agrícolas, visando a “civilização” dos povos nativos de acordo com padrões europeus. A educação tornou-se, assim, uma ferramenta essencial para a disseminação dos valores ocidentais e para a integração dos indígenas ao sistema colonial. No entanto, essa assimilação muitas vezes resultou na perda de conhecimentos tradicionais, práticas culturais e línguas indígenas, o que teve impactos profundos nas identidades das comunidades

A catequização religiosa foi utilizada como primeiro paradigma educacional aos povos originários, isso trouxe consequências irreparáveis à cultura dos povos indígenas. Mesmo após os avanços nas legislações indigenistas que vieram pós constituinte de 1988, nas Terras Indígenas ainda apresentam forte presença de instituições religiosas estrangeiras a sua cultura. Na imagem a seguir, apresentamos a foto da igreja católica presente na comunidade indígena Juçaral:

Figura 6: Igreja Católica na Terra Indígena Araribóia, Aldeia Juçaral



Fonte: acervo pessoal do pesquisador.

Figura 7: Igreja Evangélica Indígena Pentecostal, Aldeia Nova Barreirinha, Barra do Corda - MA



Fonte: acervo pessoal do pesquisador.

A presença das religiões estrangeiras em terras indígenas e principalmente dentro das comunidades indígenas, representa uma ameaça real à cultura ancestral e à religiosidade dos povos originários, principalmente nas comunidades onde a língua materna não é mais a primeira língua falada. A preservação da identidade cultural e religiosa, na Educação Escolar Indígena é garantida na Diretriz Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, através da Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012. Segundo o Art. 5º da Resolução supracitada:

Art. 5º. Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas (BRASIL, ANO, p.)

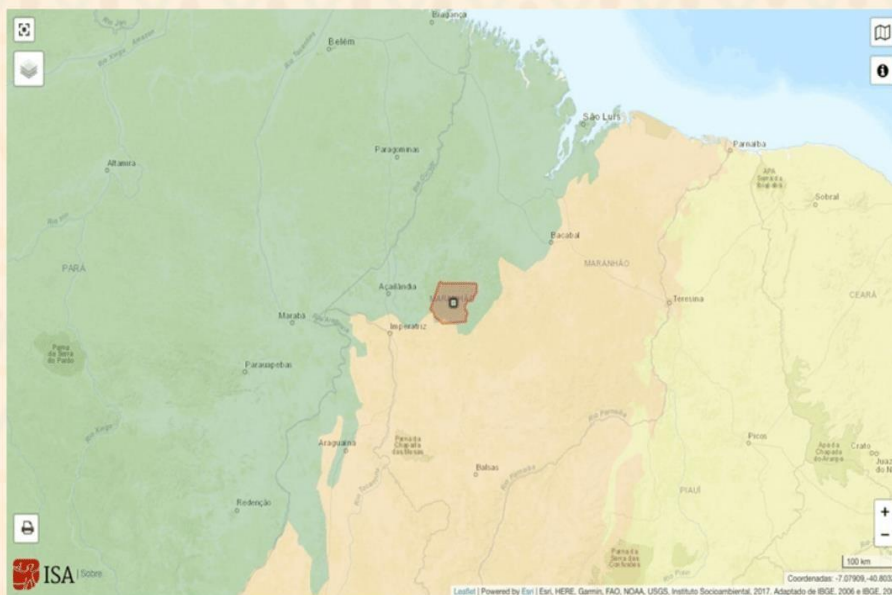
A importância de incluir a religiosidade indígena no currículo escolar da Educação Escolar Indígena, vai além de uma luta de resistência contra a imposição cultural de métodos colonialistas. É importante, portanto, defender os saberes culturais, religiosos seculares das populações indígenas.

DIREITO À TERRA E À DIGNIDADE

O Estado do Maranhão possui 17 Territórios Indígenas, são eles; T.I. Krikati, T.I. Geraldo Toco Preto, T.I. Canela, T.I. Porquinhos, T.I. Governador, T.I. Krenjê, T.I. Cana Brava, T.I. Arariboia, T.I. Caru, T.I. Bacurizinho, T.I. Lagoa Comprida, T.I. Morro Branco, T.I. Rodeador, T.I. Urucu-Juruá, T.I. Pindaré, T.I. Alto Turiaçu e T.I. Awá. Esses territórios são ocupados pelos povos Tenetehar/Guajajara, Ka'apor, Awá/Guajá, Krepunkatejê/Timbira, Kreniê, Krikati, Apaniekra (Canela), Ramkokamekra (Canela), Pukobiê (Gavião) e Memortumre.

A maior Terra Indígena do Estado do Maranhão é a Araribóia que abrange seis municípios, sendo que a maior parte do território se encontra na cidade de Amarante do Maranhão. Mas também abrange os municípios de Arame, Bom Jesus das Selvas, Buriticupu, Grajaú e Santa Luzia.[7] A seguir foto da Terra Indígena Arariboia:

Figura 1: Terra Indígena Arariboia, Maranhão



Fonte: Google Maps

A problemática da terra é questão fundamental da vida comunitária indígena e da sua existência. A luta por reconhecimento da terra e territorialidade também está relacionado ao direito da manutenção dos seus costumes, das suas tradições e das suas regras de viver segundo suas crenças, leis e autonomia e decisões sobre seus territórios. A relação da terra e da Educação Escolar Indígena se apresenta na parte diversificada do currículo escolar indígena, conforme afirma o RCNEI:

Para as comunidades indígenas, as principais questões que envolvem a autossustentação são a sua TERRA e a valorização de sua cultura. As comunidades buscam alternativas para o seu sustento e autonomia econômica, social e política, como grupos diferentes da sociedade nacional. Nos seus territórios, lutam para ter a sua própria economia. O objetivo de continuar a manter o grupo em relação a alimento, vestuário e outros produtos é uma preocupação cada vez maior. Algumas alternativas surgem, como projetos comunitários, em vários setores: nos processos de produção e ajuda mútua na saúde, lazer, educação. (BRASIL, 1998, p.97).

⁷ Dados disponíveis em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3600>.

A inclusão do estudo da temática sobre a terra na escolarização indígena navega pelos conhecimentos sobre o meio ambiente e a relação íntima com o espaço natural, que as comunidades indígenas possuem. É também uma questão de direito e cidadania, é entender a importância da luta pelo reconhecimento de seu território como parte da identidade de seu povo.

MOVIMENTOS SOCIAIS INDÍGENAS

Para entender o movimento indigenista brasileiro, é preciso relembrar o breve contexto histórico político do Brasil da década de 1970. O Brasil vivia o seu período político de governo autoritário militar, que tinha como política para os povos indígenas o integracionismo aos padrões culturais dos não indígenas e a exploração das terras indígenas como meio econômico nacional e de interesse do capital estrangeiro. Como afirma Munduruku (2012, p. 209):



Prezados parentes, vimos até agora que o surgimento do movimento indígena brasileiro nasceu com a conjuntura política e social que eclodiu no Brasil a partir de 1970. Foram tempos difíceis, pois imperava em nosso país o regime de exceção, preconizado pelos militares a partir de 1964. Naquela ocasião, a política indigenista do Governo previa que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação e, consequentemente, abrirem mãos de suas identidades étnicas para tornarem-se “apenas” brasileiros.

Em 1972 foi criado o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que começa a reunir os interesses dos povos indígenas em pautas unificadas, promovendo assembleias nacionais para debater a causa indígena. A partir de então, os problemas e as lutas dos povos indígenas começaram a ter caráter unificados, pois não eram mais pautas de grupos indígenas isolados, com reivindicações de uma comunidade, tornando agora pautas nacionais dos povos indígenas. Segundo Munduruku (2012, p. 210):



A medida que essas assembleias se multiplicavam na década de 1970 iam revelando a existência de conflitos ocasionados pela política oficial e oferecendo a exata dimensão da situação indígena brasileira, além de motivar os líderes presentes nesses encontros a entenderem a necessidade de criar uma articulação muito mais abrangente que os tradicionais laços de família e de clã.



As reuniões das assembleias, cada vez mais articuladas nacionalmente, promoveram a criação em 1982 da União das Nações Indígenas (UNI) e, consequentemente, o surgimento de outros movimentos indígenas brasileiros que conseguiram papéis relevantes nos movimentos populares e nas conquistas aos interesses dos povos originários.

Em um contexto mais amplo, a participação popular dos movimentos indígenas na América Latina teve sua relevância a partir dos meados do século XX. Em uma ótica geral, a realidade social e política vivenciada pelos povos indígenas latino-americanos, não se diferenciava daquele pertence aos indígenas brasileiros, pois o processo de assimilação e integracionismo do povo indígena pelo Estado dominante também se reproduzia nos demais países latinos. Como explica Fernandes e Uribe (2019, p. 77):



A partir da segunda metade do século XX, em vários países da América Latina. A diversidade étnica existente no seio dos Estados Nacionais em formação passou a questionar as estruturas políticas e sociais que fundamentavam os projetos integracionistas impetrados pelo Estado.

Podemos citar alguns exemplos de conquistas, fruto das lutas dos movimentos populares indígenas latino-americanos, como na Colômbia com o reconhecimento do Estado Multicultural em 1990. Merece destaque os movimentos populares indígenas do Equador, os quais levaram à formação do Estado Plurinacional, assim como na Bolívia. No Equador, o Levante realizado no mês de maio, na década de 1990, representa um marco e ele foi chamado pelos indígenas equatorianos de Levante Inti Raimy. Como explica Sousa (2020, p. 319):



As mobilizações conduzidas pelo movimento indígena equatoriano tiveram como marco o Levante de maio de 1990, quando milhares de índios protestaram contra suas condições de vida. Esse levante, batizado pelos movimentos indígenas de Inti Raymi¹, inaugurou uma nova fase na atuação política das organizações indígenas. O movimento ampliou sua pauta de reivindicações, apresentando forte ofensiva ao sistema político do país, à estrutura jurídica e administrativa do Estado e ao sistema econômico. Durante o Levante de Inti Raymi, as organizações indígenas elaboraram uma proposta política que defendia a implantação do Estado plurinacional em substituição ao Estado uninacional e questionava o sistema econômico, qualificado pelo movimento indígena como excludente e opressor.

O Chile também merece destaque nesse cenário de levantes populares indígenas na América Latina, de modo específico a luta de resistência dos Mapuches. Como fala Silva (2022, p 143):

A atuação dos mapuches nesse período emblemático, ainda que pouco explorada no campo de interesses dos historiadores que trabalham com o período, foi definitiva. Os mapuches estabeleceram alianças políticas, influíram no cenário político chileno e na política indigenista estatal. A tradição institucionalista e legalista a partir da atuação das organizações mapuches cedeu lugar ao surgimento de novos líderes e métodos de ação política.

Os movimentos populares indígenas na América Latina, portanto, resultaram em grandes conquistas no reconhecimento da diversidade étnica indígena e na formação de Estados multiculturais e até mesmo em Estados Plurinacionais, aspecto que ressalta a existência de diferentes grupos étnicos na formação da região latino-americana. As lutas dos povos indígenas latino-americanos expressam uma luta de resistência contra ideologias colonialistas, integracionistas e ao interesse do poder econômico do grande capital, em relação as suas terras, construindo, portanto, resistências ao modo de viver com dignidade, conforme suas tradições e seus costumes ancestrais.

LUTAS INDÍGENAS: PERSONALIDADES DA RESISTÊNCIA

As participações de representantes indígenas nos movimentos populares indígenas, tem apresentado, nos cenários políticos e sociais, diferentes protagonistas, os quais ocupam espaços que até pouco tempo não possuíam representações. Espaços esses que não são apenas na esfera da política partidária, mas na educação, literatura, arte e entre outros.

A ocupação de personalidades indígenas em espaços que tradicionalmente não eram ocupados por esses grupos, mostra que as organizações populares indígenas têm conseguido vencer barreiras sociais e preconceituosas, agora possuindo nos mais diversos segmentos da sociedade brasileira, representantes dos povos indígenas. Podemos citar alguns desses representantes, que de alguma forma tomaram notoriedade nacional pelos seus cargos e funções que exercem, tais como:



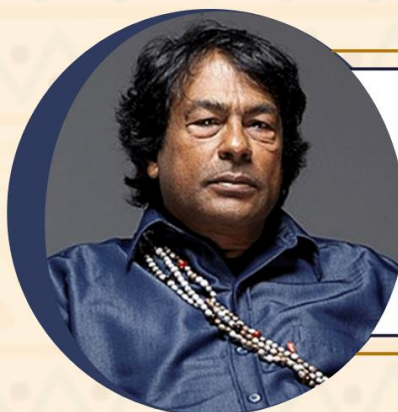
Genilson Guajajara: Fotógrafo indígena do povo Tentehar - MA, da Aldeia Piçarra Preta da Terra Indígena Rio Pindaré. Indicado ao prêmio PIPA 2021, utiliza a fotografia como forma de mobilização política e registro da cultura do seu povo.

Sônia Bone de Sousa Silva Santos, conhecida como Sônia Guajajara, é uma líder indígena da política brasileira. É formada em Letras e em Enfermagem, especialista em Educação especial pela Universidade Estadual do Maranhão. Recebeu em 2015, a Ordem do Mérito Cultural. É ministra do Ministério dos Povos Originários do Brasil.



Flauberth Rodrigues Sousa Guajajara, indígena da etnia Tentehar (Guajajara), nascido em 06/09/1985, na Aldeia Januária, Terra Indígena Rio Pindaré, município de Bom Jardim - MA. É professor com formação em Pedagogia e Serviço Social, e pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva e atualmente ocupa a função de diretor adjunto do Centro de Educação Escolar Indígena Januária.

Márcia Regina Souza Guajajara, indígena da etnia Tentehar (Guajajara), nascida em 19/11/1976, na Aldeia Januária, Terra Indígena Rio Pindaré, município de Bom Jardim- MA. É professora graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão Escolar e Educação Especial e Inclusiva. Atualmente ocupa a função de diretora geral do Centro de Educação Escolar Indígena Januária, sendo a primeira indígena a ser nomeada oficialmente no Estado do Maranhão, para ocupar esta função na primeira escola indígena no Estado do Maranhão a ter o ensino reconhecido formalmente pelo Conselho Estadual de Educação. Anteriormente foi nomeada à presidência da Associação de Pais e Mestres Indígena Guajajara (APMIG), do território indígena.



Ailton Alves Lacerda Krenak, mais conhecido como Ailton Krenak, é um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, escritor brasileiro da etnia indígena krenak e Imortal da Academia Brasileira de Letras.

Daniel Munduruku é indígena da nação Munduruku. Formou-se em Filosofia e deu aulas por alguns anos. Sempre preocupado com a condição de vida do povo brasileiro, coordenou grupos de missões que, formados por adolescentes, atuavam com populações menos favorecidas da cidade de São Paulo.





Gersem José dos Santos Luciano, nascido com os nomes indígenas Karama e Mapolero, porém, conhecido como Gersem Baniwa é um líder indígena, ativista, educador, antropólogo, filósofo, escritor brasileiro da etnia indígena Baniwa.

Joênia Batista de Carvalho, mais conhecida como Joênia Wapichana, é uma advogada, sendo a primeira mulher indígena a exercer a profissão no Brasil e a primeira Deputada Federal Indígena do Brasil sendo eleita em 2018.



Myrian Krexu, da nação Guarani Mbyá da Terra Indígena Rio das Cobras, primeira cirurgiã cardíaca indígena do Brasil. Nascida no município Xanxerê do Estado de Santa Catarina



Este material foi desenvolvido dentro das orientações pedagógicas do Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão em 2023, do Caderno de Orientações Pedagógicas para Modalidades e Diversidades Educacionais do Estado do Maranhão 2023, no que recomenda a Resolução CNE/CEB Nº 5,22 de Junho de 2012 e no que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Dentro dessas recomendações pedagógicas, sobre a parte diversificada do currículo, voltada ao componente curricular Direito Indígena, este Guia de Orientações Pedagógicas, se apresenta em quatro seções contemplando os períodos do ano letivo da Educação Escolar Indígena do Maranhão. Como fala o Caderno de Orientação Pedagógica para Modalidades e Diversidades do Estado do Maranhão:

Estes componentes farão imersão à realidade dos povos indígenas com vistas a assegurar o direito de que seu Currículo contemple a sua História e Cultura conforme preceitua a Lei 11.645/2008, com organizações curriculares que contemplem as suas crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas possibilitando ao estudante utilizar os saberes escolares e agregar aos saberes tradicionais de suas etnias para que possa construir uma formação sólida de pertencimento e de valorização dos conhecimentos que emergem de suas lutas. (MARANHÃO, 2023, p. 24).

O conteúdo recomendado para o componente curricular Direito Indígena para o 1º ano do Ensino Médio será: a) Definição de direito; b) Direitos indígenas na Constituição Federal; c) Da organização do Estado; d) Da organização dos poderes; e) Da ordem econômica e financeira; f) Da ordem social; g) Novas perspectivas; h) Obras e autores da literatura indígena e indigenista; i) Literatura brasileira, africana, latino-americana e de outros países; j) Aspectos culturais e a relação do passado com o presente; l) Processo histórico e social da comunidade e tradição indígena; m) Valorização das várias fontes orais: sábios, anciões, caciques, lideranças e demais membros da comunidade.

Em relação ao 2º ano do Ensino Médio, os conteúdos recomendados ao Direito Indígena são: a) Resgate histórico de como era a comunidade, o território e o que foi modificado pelos fenômenos naturais por observações, análises e registros; b) Relação da comunidade com a natureza; c) Conhecimentos tradicionais utilizados pelos mais velhos e são utilizados atualmente; d) Escravidão e massacres; e) Remoção e confinamento; f) Violência e exploração sexual das mulheres; g) Luta contra o etnocídio; h) Luta contra o genocídio brasileiro; i) Um povo de coragem lutando para ser livre; j) Direito à saúde.

Ao 3º ano do Ensino Médio, recomenda-se ao Direito Indígena os seguintes conteúdos: a) Questões socioculturais, ambientais de interesse da comunidade indígena que podem ter intervenção por meio de boas práticas; b) Fenômenos físicos, químicos e biológicos conforme as questões ambientais e próprios de cada cultura e comunidade; c) Práticas tradicionais da cultura e conhecimento científico; d) Novas profissões e as necessidades da comunidade; e) Agroecologia; f) Sustentabilidade na comunidade indígena; g) Movimentos indígenas; h) Lutas pela vida: A saga para defender e reconquistar território tradicional; i) Repressão cultural e religiosa; j) O domínio da escrita: resistência e apropriação na educação escolar; l) Educação escolar: um instrumento a serviço da autonomia; m) Lutas indígenas: uma homenagem aos heróis, aos líderes e mártires da resistência; n) Direito a terra e a dignidade.

Conforme os objetivos e conteúdos propostos pelo Caderno de Orientações Pedagógicas para Modalidades e Diversidades Educacionais do Estado do Maranhão 2023, este Guia de Orientações Pedagógicas apresenta, portanto, 5 sequências didáticas sobre alguns desses conteúdos apresentados acima, além de listas de filmes, documentários e podcasts, com o objetivo de auxiliar a(o) professora(or) indígena em sua prática pedagógica.

SUGESTÕES PEDAGÓGICAS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01



Objetivo:

Refletir sobre os conceitos de direito, direitos indígenas na Constituição Federal de 1988 e organização do Estado, tendo em vista o conhecimento das legislações específicas e legais dos povos originários e suas influências na formação de suas cidadanias.



Duração:

04 aulas, recomendado à 1ª série do Ensino Médio.

**Procedimentos metodológicos:**

1. As (os) estudantes pesquisarão o processo histórico da construção da Constituição Federal de 1988.
 - a) Identificar quantas Constituições Federais o Brasil já teve e quais anos foram.
 - b) Verificar qual Constituição Federal teve mais relevância para os Povos Indígenas.
 - c) Caracterizar os conceitos de direito, direitos indígenas e organização do Estado na Constituição Federal de 1988.
2. Após o levantamento realizado pelas(os) estudantes, a(o) professora(o) realizará um seminário ou roda de debates com os principais pontos encontrados pelas(os) discentes.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02**Objetivo:**

Identificar a presença e a representação dos povos indígenas na organização dos poderes políticos do Estado brasileiro (Legislativo, Executivo e Judiciário).

**Duração:**

04 aulas, recomendado à 1ª série do Ensino Médio.

**Procedimentos metodológicos:**

1. As (os) estudantes pesquisarão sobre nomes de lideranças políticas indígenas que são ou foram os representantes políticos dos povos originários nas câmaras dos Deputados Federais, Estaduais (Maranhão) e do Senado Federal.
 - a) Identificar de quais povos esses representantes políticos fazem parte.
 - b) Verificar se já teve ou tem algum representante político da sua etnia ou povo.
2. Após a coleta de dados feitas pelos estudantes, a(o) professora(o) promoverá um seminário ou roda de debates sobre a importância de possuir um representante político, para poder despertar a consciência política e o dever cívico.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03

**Objetivo:**

Identificar a importância da diversidade cultural religiosa das populações indígenas, através do filme "Ex-Pajé".

**Duração:**

04 aulas

**Procedimentos metodológicos:**

1 - A (o) professora(o) passara o vídeo abaixo para as(os) estudantes refletirem sobre o papel da religiosidade na formação da identidade cultural do seu povo:

"Ex-Pajé" disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pjHAsIDbBEQ>

2 - Após assistir ao vídeo, peça as(os) estudantes para registrarem suas primeiras impressões.

3 - Organize uma roda de conversa para que as(os) estudantes relatem o que mais chamou sua atenção.

4 - Identifique se as(os) estudantes relacionaram a experiência do filme com alguma vivência na comunidade.

5 - Ressalte que a história do filme trata sobre intolerância religiosa e preconceito com as religiões indígenas por diferentes religiões de matriz europeia.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 04

**Objetivo:**

Reconhecer a importância do papel da mulher indígena na sua comunidade e na luta pelos direitos do seu povo.

**Duração:**

04 aulas

**Procedimentos metodológicos:**

1 - As(os) estudantes pesquisarão sobre as conquistas das mulheres na luta por direitos, tais como direito ao voto, participação política, direito à educação e ao trabalho.

2 - Solicitar aos estudantes que pesquisem o período que a mulher conquistou o direito ao voto no Brasil.

3 - Por meio de pesquisa, as(os) estudantes identificarão quem foi a primeira mulher indígena brasileira a exercer um cargo eletivo político (Deputada Estadual, Deputada Federal, Senadora ou Vereadora).

4 - As(os) estudantes deverão pesquisar sobre a história de vida de algumas mulheres da sua família e da sua comunidade.

5 - Identificar Movimentos Indígenas Femininos e de qual Estados fazem parte.

6 - Após o levantamento e registro da pesquisa, a(o) professora(o) organizará um seminário para discutir os principais pontos pesquisados pelas as(os) estudantes.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 05



Objetivo:

Identificar as principais personalidades indígenas, com destaque maranhense e nacional, tendo em vista a compreensão da importância da representatividade do povo indígena no âmbito político e social.



Duração:

04 aulas



Procedimentos metodológicos:

1. Pesquisar sobre personalidades indígenas que se destacam estadual ou nacionalmente em suas atividades profissionais ou artísticas.

a) Verificar se existe algum indígena do seu Território ou Estado que se tornou referência na atividade profissional que exerce.

b) Pesquisar sobre políticos, artistas, escritoras(es) ou outra profissão que é ocupado pelo povo indígena, os quais são reconhecidos pelo seu pioneirismo ou destaque nacional.

2. Após a pesquisa e os registros escritos encontrados, realizar uma roda de conversa, para destacar a ocupação dos indígenas nos espaços de poder da sociedade brasileira.



DICAS E SUGESTÕES DE PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS COM TEMÁTICA INDÍGENA



Filmes e Documentários com temática indígena [8]

Filmes & Documentários	Sinopse
A Última Floresta (2021): Documentário Onde assistir: Netflix	Retrata a resistência do povo Yanomami para preservar suas vidas e tradições culturais. Enquanto Davi Kopenawa, líder Yanomami, tenta manter vivos os espíritos da floresta e os costumes de seu povo, a chegada de garimpeiros traz morte e coloca em risco a vida na aldeia.
Ainbo: A Guerreira da Amazônia (2021) Onde assistir: Telecine, Prime Vídeo, YouTube e Google Play Filmes e TV.	Narra a história de Ainbo, uma menina que nasceu e foi criada na aldeia de Candámo, na floresta Amazônica. O filme mostra como a ganância afeta o dia a dia dos povos indígenas.
A Febre (2019): Onde assistir: Netflix, GloboPlay, YouTube e Google Play Filmes e TV.	Conta a história de Justino, um indígena de Manaus que mora há 20 anos na cidade e trabalha de segurança no porto local. Baseada na ligação dos indígenas com suas origens, a história gira em torno de uma febre misteriosa que acomete Justino.
Ex-Pajé (2018): Onde assistir: Netflix, YouTube e Google Play Filmes e TV.	Conta a história de um poderoso pajé. Ele, por sua vez, passa a questionar a sua fé depois de ter contato com os brancos, que julgam e demonizam a sua religião.
Xingu (2011): Onde assistir: Netflix	Relata a história da criação de um dos clássicos parques de preservação ambiental. O filme narra a trajetória dos irmãos Orlando, Cláudio e Leonardo Villas Bôas. Eles resolvem trocar a vida na cidade para viver na floresta.

8

Mais informações acessar o link: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/dia-dos-povos-indigenas-5-filmes-para-se-conscientizar-sobre-a-importancia-da-data>.

44



SITE SOBRE LITERATURA INDÍGENA

CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL INDÍGENA	https://armazemmemoria.com.br/centros-indigena/
MUSEU DA PESSOA	https://exposicaovidasindigenas.museudapessoa.org/
MULTIRIO	https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/15026-literatura-ind%C3%ADgena-brasileira-origens,-desenvolvimento-e-import%C3%A2ncia
ESCRITA SELVAGEM	https://escritaselvagem.com.br/carreira-literaria/literatura-indigena-12-escritores-para-ler/

SITE DE PODCAST COM A TEMÁTICA INDÍGENA

PODCAST

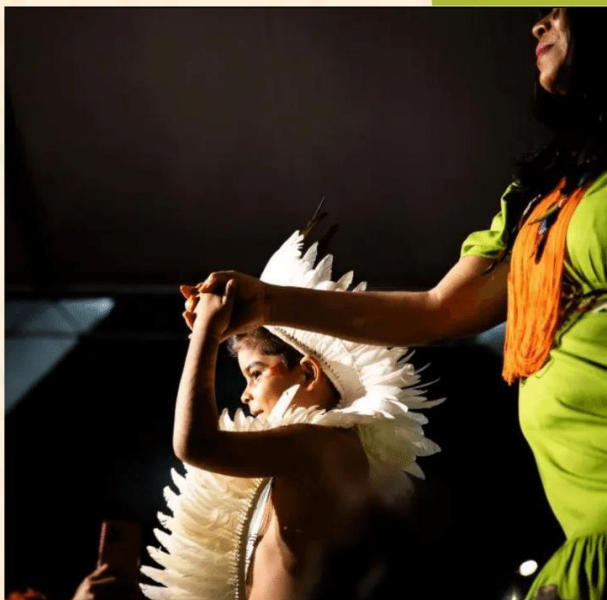


BLOG DA FAS	https://fas-amazonia.org/blog-da-fas/2022/04/19/ja-somos-empoderadas-a-voz-de-lideranca-das-mulheres-indigenas
ECOALOCA PODCAST	https://www.ecoamaloa.labjor.unicamp.br/
INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL	https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais
ESCRITA SELVAGEM	https://open.spotify.com/show/3nIjkVeKgCE9b7fdFKRTE8



PÁGINAS DO INSTAGRAM SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA

MÍDIA INDÍGENA	https://www.instagram.com/midiaindigenaoficial?utm
POVOS INDÍGENAS	https://www.instagram.com/povosindigenas?utm_source=ig
GUAJAJARA SÔNIA	https://www.instagram.com/guajajarasonia?utm_source=ig_web
MUSEU DAS CULTURAS INDÍGENAS	https://www.instagram.com/museudasculturasindigenas?utm





O presente Guia de Orientações Pedagógicas tem como finalidade somar no debate sobre o Direito Indígena no Maranhão. Pretendemos que este material sirva de apoio para o trabalho das(os) professoras(es) indígenas desta Disciplina. Pretendemos por meio das seções deste Produto apresentar mais elementos sobre o Direito Indígena no Maranhão, apresentando elementos sobre os conteúdos sugeridos pela Legislação Maranhense, além de propostas pedagógicas, sugestões de filmes, documentários, podcasts, dentre outros recursos.

Este trabalho pode representar, deste modo, mais uma luta pela busca constante por uma Educação Escolar Indígena específica, intercultural e de qualidade. Esse Guia de Orientações Pedagógicas não é o fim de um trabalho, mas o início de uma construção didática e pedagógica, que está aberto para futuras construções e aperfeiçoamentos. O que esperamos é que um dia, trabalhos como este se tornem livros didáticos mais completos, a serem utilizados como apoio para as aulas deste componente curricular, presente na Educação Escolar Indígena do Maranhão.

Durante o período deste Mestrado, podemos conhecer a diversidade dos povos indígenas maranhenses e dos literalmente guerreiros da Educação Escolar Indígena: as(os) professoras(es). Uma categoria que apesar de toda dificuldade imposta pelo ofício da educação pública, a Educação Escolar Indígena é potencializada por fatores históricos, políticos e culturais que infelizmente ainda dificultam esse processo educacional.

Este produto pedagógico foi elaborado, portanto, conforme os referenciais curriculares para a Educação Escolar Indígena e o que recomenda o Caderno de Orientação Pedagógica para as Modalidade e Diversidades Educacionais do Estado do Maranhão. Esperamos que ele possa servir de suporte pedagógico para as atividades, nas rodas de conversas, nos debates, no planejamento dos professores, dentre outras atividades.

Esperamos que este produto possa ser de grande utilidade às (aos) educadoras(es) indígenas, de modo específico para o povo Guajajara (foco deste trabalho). E que o mesmo possa ser adaptado a outras nações indígenas do Estado do Maranhão, contribuindo, dessa forma, para a futura construção de um livro didático, desse componente curricular existente desde 2009 e que é específico da Educação Escolar Indígena Maranhense.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 5, 22 de junho de 2012, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados>. Acesso em: 14.03.2024.

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Distrito Federal, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/livros/referencial-curricular-nacional-para-escolas-indigenas>. Acesso em: 22.03.2024.

_____. Lei 9836, de 23 de setembro de 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9836.htm. Acesso em: 18.04.2024.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 de dez. de 2020.

BANIWA, G. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Laced, 2019.

GOULART, J. L. A catequese dos povos originários no Brasil e a educação da população nativa: uma revisão de literatura. Revista Contemporânea, 3 (10), 17236–17261, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.56083/RCV3N10-035>. Acesso em: 02.04.2024.

MUNDURUKU, D. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 -1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

FERNANDES, F. R; URIBE, M. A. D. Movimentos indígenas latino-americanos da segunda metade do século XX: reflexões comparativas sobre processos decoloniais no Brasil e na Colômbia. Revista Tellus, 19(39), 71–104, 2019.

GRUPIONI, L.D.B.(Org.). Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil? Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002.

MARANHÃO. Caderno de Orientação Pedagógica para Modalidade e Diversidades do Estado do Maranhão, 2023.

_____. Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão, 2021. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/maranhao-apresenta-avancos-na-educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 13.03.2024.

MELIÀ, B. Educação Indígena na escola. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LP3BV6QHbqSgTdPYXT9YZFG/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18.12.2023.

MOONEN, F. Povos Indígenas no Brasil, 2008. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lucianomaia/moonen_povos_indigenas_br_2008.pdf. Acesso em: 23.01.2024.

SOUSA, A. A. de. Movimento indígena no equador: do movimento étnico para o movimento étnico-popular. Revista Lutas Sociais, 22(41), 2020.

SILVA, D. F. Encontros e desencontros do movimento mapuche na via chilena ao socialismo: um balanço da questão indígena no governo Allende a partir da temática da participação indígena. Revista Novos paradigmas de desenvolvimento para a América Latina: (re)emergência étnica e resistência indígena no tempo presente, LEDDES/UERJ, 2022.

SILVA, J. R. Protagonismo feminino nos movimentos indígenas no Brasil. Revista Spirales, 5(1), 97-114, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espiales/article/view/2682>. Acesso em: 01.04.2024.

SOBRE O AUTOR

Francisco José Ferreira Carvalho



Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA (2009), especialista em Gestão da Educação pela Faculdade de Tecnologia de Alagoas - FAT(2017), mestrando do Programa Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Atualmente é servidor estadual da Supervisão de Modalidades e Diversidade (SUPMODE) na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA). É integrante dos grupos de Pesquisa Educação do Campo na América Latina-UFMA e Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras-UFMA. É membro da Associação Nacional de pesquisadores em Educação (ANPED).

E-mail: franciscojansen@gmail.com

SOBRE A ORIENTADORA

Marilda da Conceição Martins

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente trabalha como professora no Curso de Pedagogia da UFMA e no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)-UFMA. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação do Campo na América Latina-UFMA. Membro da Associação Nacional de Pesquisadoras(es) em Educação (ANPED).
E-mail: marilda.conceicao@ufma.br

