

**REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA DO MARANHÃO: reflexões sobre
formação docente e escola indígena**

Raimunda de Moraes Mota
Mestranda do PPGEeb/UFMA

Francisco José Ferreira Carvalho
Mestrando do PPGEeb/UFMA

Jocenilson Mendes Costa
Mestrando do PPGEeb/UFMA

Maria José Jansen Santos
Especialista em Educação/ SEDUC-MA

Marilda da Conceição Martins
Doutora em Educação/PPGEeb UFMA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar a contribuição dos Referenciais Curriculares para a Educação Escolar Indígena do Maranhão (RECEIMA) para a formação de professoras(es) maranhenses. Além deste, outros objetivos se somam: a) analisar o processo histórico de formulação do RECEIMA para a Educação Escolar Indígena do Maranhão, b) Investigar os princípios político-pedagógicos que sustentam a elaboração do RECEIMA e c) caracterizar a concepção de formação de professoras(es) presente no RECEIMA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se apoiou na revisão de literatura e na análise documental. A fundamentação teórica foi realizada com base nos trabalhos de Baniwa (2019), Grupioni (2006), Luciano (2006), Munduruku (2010), Papi (2005), Santos (2009), dentre outras(os). A pesquisa evidenciou que a construção do RECEIMA apresentou avanços e conquistas para a Educação Escolar Indígena no Maranhão, a saber: defesa da profissionalização dos professoras(es) das escolas indígenas; incentivo à construção de projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas; inserção da parte diversificada do currículo, acrescentando Direito Indígena e Língua Indígena como componentes curriculares diferenciados; apoio à elaboração de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas, dentre outros.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Formação de professoras(es); Referenciais Curriculares para as escolas indígenas do Maranhão.

**CURRICULAR REFERENCES FOR INDIGENOUS SCHOOL
EDUCATION IN MARANHÃO: reflections on teacher training
and indigenous schools**

ABSTRACT

This article has the general objective of analyzing the contribution of the Curricular References for Indigenous School Education of Maranhão (RECEIMA) for the training of teachers from Maranhão. In addition to this, there are other objectives: a) to analyze the historical process of formulating RECEIMA for Indigenous School



Education in Maranhão, b) to investigate the political-pedagogical principles that support the elaboration of RECEIMA and c) to characterize the conception of teacher training(es) present in RECEIMA. This is a qualitative research that was based on literature review and documentary analysis. The theoretical foundation was based on the works of Baniwa (2019), Grupioni (2006), Luciano (2006), Munduruku (2010), Papi (2005), Santos (2009), among others. The research showed that the construction of RECEIMA presented advances and achievements for Indigenous School Education in Maranhão, namely: defense of professionalization of teachers in indigenous schools; encouraging the construction of political pedagogical projects for indigenous schools; insertion of the diversified part of the curriculum, adding Indigenous Law and Indigenous Language as differentiated curricular components; support for the development of specific teaching materials for indigenous schools, among others.

Keywords: Indigenous School Education; Training of teachers; Curriculum References for indigenous schools in Maranhão.

REFERENCIAS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA EN MARANHÃO: reflexiones sobre la formación docente y las escuelas indígenas

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo general analizar la contribución de los Referenciales Curriculares para la Educación Escolar Indígena de Maranhão (RECEIMA) para la formación de profesores maranhenses. Además de esto, existen otros objetivos: a) analizar el proceso histórico de formulación de la RECEIMA para la Educación Escolar Indígena en Maranhão, b) investigar los principios político-pedagógicos que sustentan la elaboración de la RECEIMA y c) caracterizar la concepción de formación(es) docente(s) presente(s) en RECEIMA. Se trata de una investigación cualitativa que se basó en la revisión de la literatura y el análisis documental. La fundamentación teórica se basó en los trabajos de Baniwa (2019), Grupioni (2006), Luciano (2006), Munduruku (2010), Papi (2005), Santos (2009), entre otros. La investigación mostró que la construcción de RECEIMA presentó avances y logros para la Educación Escolar Indígena en Maranhão, a saber: defensa de la profesionalización de los profesores de las escuelas indígenas; impulsar la construcción de proyectos políticos pedagógicos para escuelas indígenas; inserción de la parte diversificada del currículo, agregando Derecho Indígena y Lengua Indígena como componentes curriculares diferenciados; apoyo al desarrollo de materiales didácticos específicos para escuelas indígenas, entre otros.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena; Formación de profesores; Referencias Curriculares para escuelas indígenas de Maranhão.

INTRODUÇÃO

A educação indígena é muito concreta, mas é, ao mesmo tempo, mágica. Ela se realiza em diferentes espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o dia a dia dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se afirma nos sonhos e na busca da harmonia cotidiana. (Daniel Munduruku, 2010)

Ensinar e aprender nas comunidades indígenas não se resume ao trabalho das instituições escolares, pois conforme nos diz Munduruku na citação acima, é na vivência cotidiana e na coletividade dos rituais, da vida na floresta, da relação orgânica com a natureza



que a *mágica* da pedagogia indígena, da educação dos *parentes* se realiza. Em se tratando da educação escolar indígena é a partir da promulgação da Constituição de 1988 que foi assegurada às populações indígenas o direito a uma escola diferenciada, bilíngue/multilíngue, intercultural e comunitária. Como afirma o artigo 231 da Constituição Brasileira:

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, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 2016, p.133).

A formação inicial e continuada de professoras(es)¹ indígenas, desta forma, precisa necessariamente estar alinhada ao respeito à diversidade cultural dos povos originários, às mais variadas línguas indígenas existentes no Brasil, às suas formas de aprender e de ensinar, promovendo assim a inclusão e a adequação às especificidades de cada povo e comunidade indígena. Deste modo, para que a educação escolarizada seja ofertada de modo a atender os interesses específicos das comunidades indígenas, respeitando seus processos educativos, é fundamental a formação de professoras(es) das mais diversas comunidades. É nesse sentido que concordamos com o questionamento de Pimenta (2008, p. 76): “qual professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore com os processos emancipatórios da população?” Consideramos essa pergunta relevante para a nossa pesquisa, pois ela traz para o centro do debate a importância da formação de professoras(es) para a construção de escolas inclusivas em diferentes vertentes, inclusive na perspectiva da população indígena.

A(o) professora(or) indígena é o sujeito que pode desenvolver a interculturalidade por meio da integração de suas práticas educativas, aos saberes que foram tradicionalmente construídos pelos povos originários. Promovendo, portanto, a compreensão da cultura da comunidade e o diálogo respeitoso e recíproco entre as diferentes formas de ser e estar no mundo. Desse modo, cabe à(ao) professora(or) a elaboração de conexões dos saberes e interfaces entre as culturas e a ação colaborativa para a formulação de uma sociedade mais justa, inclusiva e emancipatória, uma vez que “o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (Tardif, 2005, p. 31).

A formação das(os) professoras(es) das comunidades indígenas é um direito previsto nas legislações, sendo responsabilidade dessa(e) profissional desenvolver estratégias para a preservação das tradições, das línguas, dos costumes, das crenças e dos conhecimentos

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 Vasallo (2022).



específicos das comunidades. A(o) professora(or) deve corroborar, assim, com a integração entre os saberes tradicionais e o currículo comum que está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com a organização de um ambiente de aprendizado com qualidade social. Para essa finalidade, é imprescindível que a(o) professora(or) seja incentivada(o) a pesquisar, desenvolvendo um espírito investigativo, posto que “o professor indígena deve ser formado também como um pesquisador” (Grupioni, 2006, p. 53).

É de fundamental importância, portanto, que a professora seja uma exímia pesquisadora e que esteja em constante formação, buscando novos conhecimentos e refletindo sobre sua prática pedagógica com a finalidade de desenvolver ações educativas emancipatórias. Para tanto, a análise crítica de sua prática em sala de aula, a investigação e a busca de novas metodologias que venham melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a transformação do dia a dia dos estudantes são fundamentais, afinal “se o professor é realmente o sujeito do conhecimento e um produtor de saberes, é preciso então reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos de pesquisa” (Tardif, 2005, p.27).

Para que as(os) professoras(es) indígenas sejam agentes de transformação em suas comunidades é fundamental que os sistemas de ensino adotem políticas de formação inicial e continuada que promovam a diversidade cultural e a elaboração de currículos que proporcionem a preservação dos conhecimentos tradicionais de cada povo indígena. Pois pensar a qualidade da educação escolar indígena associada à formação de professores indígenas e gestores deve levar em conta a educação de cada povo indígena em particular” (Baniwa², 2019, p.26).

Na direção do que está disposto na legislação que trata da Educação Escolar Indígena no Brasil, o Estado do Maranhão, por meio da Secretaria de Estado da Educação, construiu os Referenciais Curriculares para a Educação Escolar Indígena do Maranhão (RECEIMA). Este documento fornece a estrutura curricular para as escolas indígenas, estabelecendo objetivos e diretrizes com a finalidade de garantir a qualidade do ensino e orientar as(os) professoras(es) sobre o que deve ser ensinado nas etapas da Educação Básica, em conformidade com as orientações da BNCC e os documentos estaduais que orientam os currículos das escolas maranhenses, a partir das diversidades culturais de cada povo.

Na realização desta investigação, utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa na intenção de compreender as informações descritas no RECEIMA. Tentamos explorar e fazer a

² Em alguns momentos nos referiremos a esse autor como Baniwa e em outros momentos como Luciano. A razão disso é em decorrência da mudança de nome do autor.



interpretação das informações descritas no documento, fazendo revisão do material organizado, buscando entender e interpretar as informações contidas nos escritos, tentando encontrar respostas, pois, “A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (Prodanov e Freitas, 2013, p.70).

Neste artigo, deste modo, apresentamos, além da introdução e das considerações finais, as seguintes seções: a) contribuição do RECEIMA para a formação de professores(as) maranhenses, b) o processo histórico de formulação do RECEIMA, c) os princípios político-pedagógicos que sustentam a elaboração do RECEIMA e d) reflexões sobre formação docente e escola indígena a partir do RECEIMA.

CONTRIBUIÇÃO DO RECEIMA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) MARANHENSES

Saberes indígenas, formação de professoras(es) e Educação Escolar Indígena são eixos que se estruturam a partir de diálogos com o território indígena maranhense. O Estado do Maranhão é um dos lugares brasileiros que possui dados estatísticos dramáticos e difíceis em diferentes áreas: elevadas taxas de analfabetismo, concentração fundiária, ausência de escolas de qualidade nas áreas rurais, conflitos agrários, trabalho escravo³, dentre outros aspectos. A concentração fundiária no Estado do Maranhão é outro tema que tem, ao longo da história de fundação desse lugar, provocado desestrutura e miséria, além de conflitos e mortes no espaço rural. É o que demonstra a notícia *Maranhão é o 3º estado do país com maior número de conflitos agrários, diz Pastoral da Terra*, publicada pelo G1 em 21 de abril de 2023⁴.

Segundo Galeano (1972), o problema da América Latina é, também, um problema agrário. Ou seja, o problema do Estado do Maranhão é, também, um problema agrário. E é nessa repetição que comunidades indígenas, quilombolas, assentadas, ribeirinhas (entre outras) buscam cotidianamente formas de existir e produzir nesses territórios. Rodrigues (2020) no trabalho *Território e questão agrária no Maranhão: megaprojetos de desenvolvimento e resistências camponesas* afirma que o Estado do Maranhão tem sido constantemente divulgado internacionalmente como lugar de atraso social e ao mesmo tempo de possibilidades de

³ Sobre trabalho escravo no Maranhão é importante citar a pesquisa de Sávio José Dias Rodrigues: *Quem não tem é escravo de que tem: migração camponesa e a reprodução do trabalho escravo contemporâneo*, publicada em 2020.

⁴ Notícia disponível no link: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2023/04/21/maranhao-e-o-3estado-do-pais-com-maior-numero-de-conflitos-agrarios-diz-pastoral-da-terra.ghml>. Acesso em 22.11.2023.



investimento do capital estrangeiro. Entretanto, diferentes pesquisas e a realidade cotidiana demonstram que a construção desses “grandes” projetos no Estado ou mesmo do Agronegócio não tem melhorado a vida social, econômica ou mesmo cultural do Maranhão.

É nesse cenário que a Educação Escolar Indígena está inserida, nos campos das disputas por uma educação do campo de qualidade. Essa afirmação dialoga com a tese de doutorado ***Professoras de escolas rurais: Bolívia, Brasil e México***, defendida por Martins (2016), a qual apresenta dados sobre formação de professores na América, destacando a localidade maranhense como região que necessita de políticas de formação docente de qualidade para as populações rurais, dentre elas, as indígenas.

Atualmente habitam no Maranhão aproximadamente 35 mil indígenas pertencentes a 14 povos distintos. Destes, 09 povos possuem educação escolarizada ofertada pelo Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação, conforme organização abaixo por troncos linguísticos: Tronco Linguístico Tupi (Tentehar/Guajajara; Ka'apor; Awá/Guajá), Tronco Linguístico Macro-Jê (Krepynkatejê, Kreniê, Krikati, Apaniekrá /Canela, Memortumre/Canela e Pyhcop Cati Ji/Gavião). Além dos povos a quem é ofertada educação escolarizada pela Rede Estadual de Ensino, existem no Maranhão os Povos Indígenas que ainda não possuem territórios demarcados, os quais são: Akroá Gamella, Anapuru Muypurá, Kairú Kariri, Tremembé e Tupinambá (Maranhão, 2021).

De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2022, o Estado do Maranhão, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), oferta Ensino Fundamental e Ensino Médio (inclusive na Modalidade Educação de Jovens e Adultos) a 12.350 estudantes indígenas, distribuídos em 264 escolas indígenas. É oportuno afirmar que na maioria dos territórios indígenas maranhenses, o Ensino Fundamental é ofertado pelo Estado.

As escolas indígenas do Maranhão estão organizadas a partir do Decreto 37.343/2021, o qual orienta o reordenamento da Rede Estadual de Ensino. E estão, desse modo, localizadas em municípios e Unidades Regionais de Educação distintas, conforme organização a seguir: a) Unidade Regional de Educação de Açailândia (município de Buriticupu), b) Unidade Regional de Educação de Barra do Corda (municípios de Arame, Barra do Corda, Fernando Falcão, Grajau, Itaipava do Grajaú e Jenipapo dos Vieiras), c) Unidade Regional de Educação de Imperatriz (municípios de Amarante, Lajeado Novo, Montes Altos e Sítio Novo), d) Unidade



Regional de Educação de Santa Inês (Bom Jardim) e e) Unidade Regional de Educação de Zé Doca (Araguanã, Centro Novo, Nova Olinda, Santa Luzia do Paruá e Zé Doca).

O RECEIMA está fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE), nas resoluções que tratam da Educação Escolar Indígena, no Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RECNEI).⁵ O RECEIMA é, portanto, uma proposta de orientação pedagógica para as escolas indígenas do Maranhão, auxiliando nas reflexões das políticas educacionais para os povos indígenas, servindo de guia para o desenvolvimento e organização dos currículos das escolas nas etapas e modalidades da Educação Básica.

A proposta de Educação Escolar Indígena prevista no RECEIMA pretende orientar a prática educativa nas escolas indígenas que está assegurada nos princípios da especificidade, do bilinguismo, do multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade e nisso ela se assemelha aos princípios do RECNEI. Neste sentido, há muitas similaridades entre esses dois documentos, dentre elas, a defesa da autonomia das escolas indígenas, dos princípios da Educação Escolar Indígena e da construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) nas escolas indígenas. Entretanto, o RECEIMA se diferencia em relação ao documento nacional no fato de ser o primeiro referencial que trata do currículo das escolas indígenas no Maranhão e pela inclusão dos componentes curriculares Direito Indígena e Língua Indígena.

Esses Referenciais têm por objetivo contribuir com a prática pedagógica das(os) professoras(es), orientando-as(os) na seleção de conteúdos, nas metodologias didáticas e na avaliação, reforçando, dessa forma, o fortalecimento de uma prática educativa que favoreça a qualidade do ensino ofertado nas escolas indígenas com a formulação de políticas diferenciadas que atendam aos anseios das comunidades. O RECEIMA descreve sobre a importância da formação inicial e continuada de professoras(es), destacando que estas devem ser pautadas em uma proposta educativa que promova a interação nos diversos tipos de conhecimento existentes, formando professoras(es) enquanto autoras(es) de pesquisa e ação pedagógica orientadas na perspectiva da educação comunitária, específica, diferenciada e intercultural. O referido

⁵ O RECNEI de 1998 foi organizado pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena formado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Linguística (ABRLIN), Universidades, Organizações Não-governamentais (ONGs), Conselhos Estaduais de Educação (CCEs), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e povos indígenas, constituindo-se como referência nacional para elaboração dos currículos nas escolas indígenas



documento destaca, portanto, a importância da formação em serviço como possibilidade de melhorar a qualidade de educação escolar ofertada aos povos indígenas:

A formação inicial e continuada dos professores e gestores indígenas deve estar pautada numa proposta educativa que promova a interação aos diversos tipos de conhecimento existentes, formando professores autores de pesquisa e ação pedagógica orientados na perspectiva da educação comunitária, específica diferenciada e intercultural considerando o caráter de formação em serviço. (Maranhão, 2021, p.115).

Há no RECEIMA orientações de formações contínuas para professoras(es) e gestoras(es) das escolas indígenas do Maranhão, a partir de princípios como pesquisa, educação comunitária e intercultural. Essa premissa, neste sentido, tem apoio na Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em curso de Educação Superior e de Ensino Médio. No artigo 6º, essas Diretrizes afirmam que:

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

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

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

Como pode ser observado, a resolução orienta que os sistemas de ensino assegurem a formação inicial e continuada das(os) professoras(es) indígenas em serviço, sem que haja prejuízo nos calendários das escolas, ou seja, as aulas nas escolas devem ser ministradas enquanto as(os) professoras(es) estão em período de formação. Assim, o documento garante a preparação das(os) professoras(es) para desenvolverem seus trabalhos de forma qualitativa, assegurando que os mesmos estejam preparados para enfrentar os desafios da sala de aula, repensando sua prática docente. Sendo assim, o que se pretende é “formar o profissional capaz de refletir sobre o seu trabalho à luz da teoria e de construir sua identidade e sua competência pedagógica e profissional” (Papi, 2005, p.67).

A formação das(os) professoras(es) indígenas é uma condição imprescindível para que as escolas construam seus currículos, suas metodologias, suas formas de avaliar e de gestar de acordo com os interesses da comunidade. É preciso atentar para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas, documento no qual as especificidades étnicas,



culturais e linguísticas de cada comunidade estarão garantidas, em diálogo, mas não subalternizados, com as interlocuções da cultura dos não indígenas.

No texto *Educação Indígena na escola*, Melià (1999) afirma que há muito o que se aprender com a pedagogia indígena e suas ações pedagógicas elaboradas nos princípios da alteridade e da idiossincrasia. Compreender o outro como único, a partir das suas especificidades e particularidades é um dos princípios da filosofia indígena. O autor afirma:

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).

Nas sociedades capitalistas, em instituições de ensino, dentre elas escolas e universidades, prevalece o modelo de educação produtivista concebido a partir de normas e diretrizes exaustivas, genéricas e pouco adequadas da liberdade de ensinar e aprender. A educação indígena nas escolas indígenas pode ser um contraponto a esse paradigma educacional convencional e reforçado pelas hierarquias, sem fronteiras entre quem o sujeito que ensina e o que aprende. Ao falar sobre formação de professoras(es) para atuar nas escolas indígenas, Melià (1999) afirma que muitos delas(es) foram educados em ambientes preconceituosos, racistas e, em se tratando de professoras(es) indígenas, em instituições com discursos preconceituosos e hostis com os costumes tradicionais indígenas.

Para que a educação indígena exista na escola indígena é necessário que professoras(es) sejam formadas(os) para exercer o papel de interlocutor entre a cultura indígena e a cultura não-indígena, de modo que a escola sirva, também, para mediar as relações entre as necessidades e desejos dos povos indígenas diante do Estado brasileiro. Segundo Melià (1999, p. 4), “professores e alunos hoje sabem se situar de forma diferente diante do Estado e da sociedade envolvente, graças aos conhecimentos vindos da escola”. O autor segue afirmando:

A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. O *ava haicha* é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários (Melià, 1999, p. 16).

A educação indígena é, portanto, uma solução ao problema da educação escolarizada homogeneizadora e uniforme. Pensar a alteridade na formação docente e na educação indígena



faz parte do processo educativo; a liberdade de ensinar e aprender no tempo e no espaço das singularidades dos povos das florestas, a partir das tradições e da cosmovisão indígena. São esses saberes indígenas que devem construir a formação de professoras(es) das escolas indígenas maranhenses, tal como, defende o RECEIMA:

Para garantir a autonomia e a valorização da identidade étnica dos povos indígenas faz-se necessário a participação da comunidade, dos professores e de suas lideranças que necessitam exercer autonomia na elaboração do Projeto Pedagógico, atendendo as particularidades das escolas, respeitando a organização político-social de cada povo e suas especificidades, de forma a possibilitar que os indígenas administrem suas escolas. (Maranhão, 2021, p.118).

A administração da escola indígena pelo povo indígena é outra proposta defendida pelo RECEIMA. E isso envolve articulações de todas(os) profissionais da escola, dentre elas(es) professoras(es), gestoras(es) e a comunidade, no sentido de elaborar ações pedagógicas pautadas na cosmovisão indígena, nos modos de ser dos povos originários. E isso envolve os princípios do bem viver de cada grupo, a medicina da floresta, os cantos, as rezas, os rituais, os silêncios indígenas, dentre outras expressões culturais. O currículo das escolas indígenas, assim como dos cursos de formação docente, deste modo, precisa ser construído a partir do diálogo com os fundamentos propostos acima.

Processo histórico de formulação do RECEIMA

O Movimento Indígena desenvolve papel de extrema relevância na conquista dos direitos dos povos indígenas, pois busca o reconhecimento e o respeito à cultura, às tradições, à proteção dos territórios, entre outros aspectos. A luta dos povos indígenas favorece a discussão da diversidade cultural e promove a preservação de suas tradições, a recuperação de suas memórias e histórias, além de promover a garantia de acesso a direitos básicos. Afinal de contas, “toda organização social, cultural e econômica de um povo indígena está relacionada a uma concepção de mundo e de vida, isto é, a uma determinada cosmologia organizada e expressa por meio dos mitos e dos ritos” (Luciano, 2006, p.43).

A organização dos povos indígenas, por meio de seus movimentos e lutas para a conquistas de direitos coletivos, na busca dos serviços de educação escolarizada tem sido de grande relevância, desde as garantias constitucionais, como outras legislações que foram elaboradas a partir desses movimentos organizados. Atendendo a legislação vigente e às solicitações do Movimento Indígena por força do Ministério Público Federal, o Estado do



Maranhão construiu juntamente com as representações indígenas e as instituições parceiras o RECEIMA.

As primeiras tentativas de construção de um Referencial Curricular no Estado do Maranhão se deram no ano de 2012, por força do Termo de Ajustamento de Condutada (TAC), Processo de nº 12480-41.2016.4.01.3700, firmado entre a Secretaria de Estado da Educação e o Ministério Público Federal, em fevereiro de 2012. Uma das ações firmadas foi a construção de Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena e Formação de Professores Indígenas.

Essa discussão começou no primeiro semestre de 2012, com as seguintes representatividades: Lideranças Indígenas, SEDUC, Secretaria de Estado Extraordinária da Igualdade Racial (SEIR), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), à época, Conselho Estadual de Direitos Humanos do Maranhão (CEDDH-MA), Coordenação das Organizações e Articulação dos Povos Indígenas do Maranhão (COAPIMA), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Grupo de Trabalho de Educação Indígena (GTI), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e Ministério Público Federal (MPF).

Há no RECEIMA apontamentos para os eventos que antecederam o seu processo de construção. Dentre eles, as visitas da SEDUC, em 1992, às diferentes comunidades indígenas do Maranhão, com o propósito de integração de escolas indígenas à rede estadual. Essa referência à história de construção da estatização das escolas indígenas no Maranhão faz lembrar que as ações educativas nessas comunidades eram realizadas por missões religiosas, Organizações Não-governamentais (ONGs), pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), dentre outras instituições. Neste sentido, o documento afirma que:

Em 1992, o Estado do Maranhão, por meio da Secretaria de Estado da Educação iniciou as primeiras ações de integração das escolas indígenas à rede estadual com visita *in loco*, para verificação da situação escolar de cada povo, registrando também dados quantitativos do número de escolas, de professores e alunos. O processo de escolarização já estava presente em várias aldeias indígenas e era desenvolvido por missões religiosas, pelo órgão indigenista oficial e ONGS. Para tanto, não podemos deixar de mencionar o trabalho realizado pelos professores indígenas bilíngues contratados pela FUNAI que tinham a responsabilidade de traduzir para a língua materna o que os professores não indígenas ensinavam. (Maranhão, 2021, p.11).

A construção do RECEIMA representou um marco importante para a Educação Escolar Indígena no Maranhão. Diversos encontros de estudos foram realizados para a construção coletiva do RECEIMA desde 2012, entretanto somente em 2017, a SEDUC em



prosseguimento às ações voltadas à Educação Escolar Indígena, com vistas ao cumprimento das ações previstas no TAC, firmado entre a SEDUC e o MPF, realizou novos encontros com as representações das(os) professoras(es) indígenas, organizações governamentais, ONGs e parceiras convidadas para discutir a Educação Escolar indígena no Maranhão. Sobre a dinâmica de construção do documento, contamos com a realização de alguns encontros em São Luís e também nas comunidades indígenas maranhenses. Coube às(aos) professoras(es) representantes dos povos indígenas fazerem em suas comunidades levantamentos sobre a história de suas aldeias e, posteriormente, compartilhá-las com a SEDUC por meio de emails e outras ferramentas de comunicação.

Isso significa, portanto, que cada etnia que possui escolas mantidas pela rede estadual, aqui descrita, durante a produção do RECEIMA, fazia primeiro uma discussão com a comunidade a respeito do documento e, conforme dito anteriormente, essa construção era enviada para a equipe de consolidação da SEDUC. Posteriormente, essas informações eram discutidas no coletivo da equipe de elaboração do RECEIMA, composta por representatividade dos povos indígenas, das universidades, das instituições indigenistas, do Conselho Estadual de Educação do Maranhão e da SEDUC.

Os principais pontos de reivindicações das populações indígenas maranhenses que permearam a formulação do RECEIMA dizem respeito à formação de professoras(es) de escolas indígenas, a criação da categoria professor indígena, mais oferta no transporte escolar, alimentação escolar de qualidade, construção de prédios escolares nas aldeias, a reformulação do currículo das escolas indígenas, permeada pela inserção do componente curricular Direito Indígena e Língua Indígena nas escolas das aldeias, dentre outros elementos. Embora todos esses pontos não estejam diretamente contemplados no RECEIMA, entretanto eles foram basilares para a construção desse documento, uma vez que isso está diretamente relacionado à Educação Escolar Indígena.

Ao longo dos encontros de discussões, quando havia pontos de divergências, esses eram resolvidos por meio de diálogo entre o coletivo presente, que decidida pela redação que melhor representasse a educação escolarizada para as populações indígenas. A elaboração do RECEIMA, deste modo, contou com a participação da representação de professoras(es) pertencentes aos povos indígenas Awá, Ka'apor, Tentehar/Guajajara, Krepynkatejê, Pyhcop Cati Ji/Gavião, Apaniekrá Canela, Krikati, Memortumre/Canela e das seguintes instituições,



além das citadas anteriormente: Conselho Estadual de Educação (CEEMA), IFMA, da SEDUC, por meio da Supervisão de Currículo e Supervisão de Educação Escolar Indígena (SUPEIND).

O RECEIMA, neste sentido, está estruturado em 14 itens: 1) Introdução, 2) Construção histórica das Políticas de Educação Escolar Indígena, 3) Povos Indígenas do Maranhão: identidade e territorialidade, 4) Objetivos da Educação Escolar Indígena, 5) Elementos Básicos para a organização da Escola Indígena, 6) Organização da Educação Escolar Indígena, 7) Organização Curricular, 8) Material Didático Específico, 9) Projeto Político Pedagógico, 10) Práticas Avaliativas na Educação Escolar Indígena, 11) Dos Professores: formação inicial e continuada, 12) Gestão das Escolas Indígenas, 13) Da ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Indígena e 14) Dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas. Cada tópico mereceria uma análise particular por se tratar da Educação Escolar Indígena no Maranhão.

Em 2018 a proposta dos Referenciais Curriculares para Educação Escolar Indígena do Maranhão foi submetida à apreciação do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, que em 2021, após análise da Câmara de Educação Básica, aprovou e determinou adequação da matriz curricular do Ensino Médio do referido documento, por meio do Parecer nº 336/2021, instituindo a Resolução nº 3096/2021.

Princípios político-pedagógicos que sustentam a elaboração do RECEIMA

Os princípios político-pedagógicos do bilinguismo, multilinguismo e interculturalidade, dentre outros, estão presentes nas orientações do RECEIMA para as formulações dos currículos das escolas indígenas maranhenses. E neste sentido podemos afirmar que a cultura indígena é plural e cada grupo possui seus diferentes códigos e modos de significar as experiências sociais, existenciais e espirituais. A escola é, portanto, um lugar importante de socialização desses códigos entre as diferentes gerações indígenas e, desse modo, o currículo das escolas das aldeias precisa ser elaborado a partir das cosmovisões dos povos indígenas, pois segundo o RECEIMA:

No currículo das escolas indígenas é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão desses saberes, para que seja garantida uma educação diferenciada, por meio do uso das línguas maternas e uso de saberes tradicionais. Por isso, esses referenciais propiciarão aos professores indígenas e suas comunidades a participação nesse processo, principalmente em relação a parte diversificada, tais como: crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas. (Maranhão, 2021, p. 33).



O RECEIMA, nesta perspectiva, orienta as escolas indígenas a organizarem seus currículos, de forma autônoma, em conformidade com a BNCC, com o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e propõe um currículo específico para os componentes curriculares de Língua Indígena e Direito Indígena, visto que “o currículo formal é comumente elaborado com base no currículo oficial” (Paraiso, 2023, p. 13). Neste ponto, a inserção dos componentes curricular Direito Indígena e Língua Indígena é considerada uma conquista presente no RECEIMA, uma vez que são disciplinas localizadas na parte diversificada do currículo e que pretendem reforçar a identidade dos estudantes indígenas maranhenses.

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. Os conteúdos da Disciplina Direito Indígena para o Ensino Médio, segundo o RECEIMA 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 objetivos do componente curricular Direito Indígena estão presentes no RECEIMA e apresentam as seguintes proposições: a) educar os estudantes sobre os seus direitos, bem como de seus deveres enquanto indígena e cidadão brasileiro, b) reconhecer a importância das lutas dos povos indígenas por direitos sociais, políticos e territoriais, c) conhecer a documentação legal que trata dos direitos indígenas e da educação escolar indígena, em âmbito nacional e estadual, 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 pertencem⁶. (Maranhão, 2021, p.69).

Outro aspecto importante diz respeito ao componente curricular Língua Indígena que tem como propósito a manutenção do direito à existência da comunicação indígena em sua face mais concreta, pelos códigos linguísticos. Segundo Rodrigues (2007, p.21), “as línguas naturais são não apenas instrumentos de comunicação social, mas também os meios de que dispõem os seres humanos para elaborar, codificar e conservar seu conhecimento do mundo”. Neste sentido, os objetivos do componente curricular Língua Indígena são os seguintes:

Possibilitar que os alunos indígenas usufruam dos direitos linguísticos que lhes são assegurados, como cidadãos brasileiros, pela Constituição; Atribuir prestígio às línguas indígenas o que contribui para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a elas, diminuindo, assim, os riscos de perdas linguísticas e garantindo a manutenção da rica diversidade linguística do país; Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas da língua indígena falada e Favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito. (RECEIMA, 2021, p.53).

A existência desses dois componentes curriculares no RECEIMA sinaliza para a instituição escolar como lugar de reelaboração de métodos de preservação da cultura indígena, pois se a escola significa lugar de poder (Bourdieu, 2008), de reprodução de códigos de uma classe social, que nas comunidades indígenas ela sirva para comunicar as tradições, os conhecimentos, a cultura, as línguas dos povos originários. Segundo Rodrigues (2007, p. 22) “cada língua indígena desaparecida corresponde a um complexo cognitivo rico em especificidades que se perde para o povo afetado e para todo o gênero humano”. A disciplina Língua Indígena pode significar, portanto, o desenvolvimento e a socialização da ciência indígena entre diferentes povos e também com os não indígenas.

Pensar, portanto, 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 ocidental⁷. 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 *et al* (2020, p. 113):

⁶ Objetivos adaptados do RECEIMA.

⁷ A cosmovisão africana também deve ser levada em consideração no processo de formulação da filosofia ocidental.



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. Conhecê-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 às relações de homem e de mulher, enquanto ser comunitário e solidário, interrelacionados com a diversidade da natureza. Ao contrário do que é imposto nas sociedades industrializadas e modernas, que se fundamentam na lógica da competição e do individualismo, com instituições escolares que ignoraram a existência da pluralidade de ideias, existentes antes da chegada dos primeiros europeus no continente americano. Neste sentido, Acosta (2016, p. 145) afirma que “o Estado “moderno” 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”.

Construir uma escola que se fundamente em valores contracoloniais significa produzir currículos e, portanto, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que apresente que dialogue com a cultura dos povos originários. O RECEIMA, neste sentido, defende a construção do PPP indicando que a escola deve orientar os seus profissionais a trabalhar em diálogo constante com suas comunidades para a definição de seus objetivos, dos modelos de gestão, dos calendários e dos conteúdos curriculares, considerando a organização sociocultural e o direito linguístico das (os) estudantes. Neste sentido, Grupioni (2006, p. 213) afirma que:

(...) a consolidação da legislação só será possível se houver uma integração de políticas que contemple os anseios e expectativas dos povos indígenas expressados nos projetos societários, atrelados também ao projeto político-pedagógico de suas escolas.

As políticas educacionais direcionadas à educação escolarizada nas aldeias devem considerar os sonhos das populações que ali residem, sendo instrumento utilizado na promoção de uma educação pública inclusiva que considere a diversidade cultural de cada povo. Para tanto, o PPP de cada escola deve ser estruturado com a participação dos profissionais da escola e da comunidade, de modo que os objetivos de aprendizagem dos que ali residem, estejam garantidos e promovam o protagonismo dos povos indígenas.



A avaliação da aprendizagem é outro elemento que compõe os processos de ensino e, neste caso, a escola deve ter nitidez na forma de avaliar os estudantes. Os critérios precisam estar muito bem estruturados e alinhados aos objetivos educacionais com o intuito de promover um ambiente educacional propício à aprendizagem das(os) estudantes, favorecendo meios de reflexões das práticas pedagógicas. Segundo o RECEIMA:

Nas escolas indígenas, a prática avaliativa deve permitir a reflexão das ações pedagógicas para que estas sejam reorientadas no sentido da melhoria do projeto educativo. Nessa perspectiva, a avaliação da escola indígena deve ser construída com a participação de toda escola e comunidade, com base no diálogo e na busca de soluções. Assim sendo, o/a professor/a precisa utilizar a estratégia de avaliar e planejar sempre, com a finalidade de analisar a dinâmica do trabalho e o desempenho dos estudantes, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, com vistas a subsidiar o planejamento de suas intervenções. (Maranhão, 2021, p.113).

Nessa direção, o documento indica que o processo avaliativo deve ser articulado com os projetos educativos das comunidades indígenas, a partir de diálogos e busca de soluções de problemas, levando em consideração diretrizes pedagógicas, culturais e linguísticas. Orienta que as escolas devem desenvolver variadas práticas avaliativas considerando as especificidades das escolas indígenas e o direito de aprender de cada estudante. Aspectos que se articulam ao pensamento do professor e pesquisador indígena Baniwa (2019, p.21), ao afirmar que “é preciso “superar a base de conhecimento da cultura colonial, marcada pelo racismo, pela injustiça cognitiva e por todas as formas de desigualdade social, cultural e econômica”.

Outro aspecto importante apresentado pelo RECEIMA diz respeito à produção de materiais didáticos e paradidáticos para escolas indígenas. A prática pedagógica das(os) professoras(es) de escolas indígenas necessitam de materiais educacionais interculturais, bilíngues que afirmem positivamente as identidades étnicas dos seus estudantes. Nesse sentido, o RECEIMA afirma que:

A produção, distribuição e divulgação de materiais didáticos e paradidáticos configura-se como um dos eixos de afirmação de políticas de educação intercultural e bilíngue que apoiem as práticas pedagógicas e curriculares dos professores indígenas, promovendo a afirmação e recuperação de identidades étnicas, memórias históricas, valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas. (Maranhão, 2021, p.111).

Segundo Troquez (2012), a produção de materiais didáticos precisa contemplar a sistematização e organização dos saberes indígenas. No Maranhão, a construção de escolas nos territórios indígenas, assim como a formação de professoras(es) em cursos com currículos específicos para as demandas das causas dos povos originários, são fundamentais para o processo de elaboração de educação de qualidade nesses territórios.



REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E ESCOLA INDÍGENA A PARTIR DO RECEIMA

A formação docente inicial e continuada para as escolas indígenas precisa levar em consideração os saberes dos povos da floresta, os rituais, as diferenças da forma de ser e agir de cada povo indígena. É neste sentido que o RECEIMA ressalta que a formação inicial e continuada das professoras e gestoras indígenas deve contribuir para elaboração e avaliação de currículos, tendo em vista a construção de programas e metodologias adequadas ao contexto das aldeias e a produção de materiais didáticos específicos. Além disso, é fundamental a construção de práticas docentes interculturais, visto que é concedido ao professor o papel de mediador dos saberes tradicionais específicos, assim como dos saberes universais, isto significa que “ao ingressar na escola os índios já trazem consigo sua bagagem cultural e currículo identitário que foi apreendida no contexto social, isto é, oriundo do seu povo” (Luciano, 2006, p.336).

Para as(os) professoras(es) indígenas interessa uma formação que atenda aos interesses da comunidade, fazendo imersão nos conhecimentos da sociedade nacional, ou seja, acessando os currículos que são trabalhados nas escolas de todo Brasil. Sem, contudo, deixar de praticar os conhecimentos de suas comunidades que são reproduzidos, na maioria das vezes, de forma oral, a partir da vivência com os mais velhos. Essa concepção de educação escolarizada e de formação de professores é explícita na parte diversificada dos currículos e nos calendários das escolas indígenas. Pois, a Resolução 05/2012 orienta os sistemas de ensino a incluir “tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais” (Brasil, 2012, p.09).

No RECEIMA, a formação inicial e continuada das(os) professoras(es) e gestoras(es) indígenas deve contribuir para a elaboração e a avaliação de currículos, para a construção de programas e metodologias adequadas, bem como para a produção de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas. A formação de professoras(es) deve se fundamentar nos princípios sugeridos pela Resolução 01/2015, a do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores Indígenas em cursos de Educação Superior e Ensino Médio. A educação indígena na escola pressupõe a compreensão daquilo que Antônio Bispo dos Santos (2018) afirma “somos da terra” e



precisamos construir, deste modo, práticas educativas que correspondam a esse princípio filosófico, existencial e político.

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. 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. É neste sentido que Imbernón (2011, p.72) afirma que:

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.

O RECEIMA orienta, neste sentido, que a formação inicial e continuada de professoras(es) e gestoras(es) de escolas indígenas deve ser pautada na promoção da interação dos diferentes conhecimentos dos povos indígenas, inclusive daqueles presentes naquilo Evaristo (2019, p. 03) classificou como Pedagogia do Parente:

A Pedagogia do Parente pode ser compreendida como uma epistemologia oriunda das experiências, das vivências, da capacidade de um indivíduo adquirir conhecimentos (e ser reconhecido por seu povo como um “especialista”); este, por sua vez, socializa através da oralidade seu saber (narrativas mitológicas, modos de ser/estar/ler no e o mundo, cantos, manejo da biodiversidade, entre outros) às novas gerações.

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-indígenas⁸. 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 professoras(es) indígenas. Outro tema que poderia ser abordado por novas pesquisas diz respeito às instituições que formam essas(es) professoras(es). Quantos estudaram em cursos específicos de formação de professoras(es) indígenas? No Maranhão, segundo dados fornecidos pela SEDUC, há professoras(es) indígenas com graduação, especializações, mestrados e 1

⁸ Dados obtidos na Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais da Secretaria de Estado da Educação (SUPMODE/SEDUC-MA).



professor com doutorado. Dentro deste contexto de necessidade de mais profissionais indígenas com melhor qualificação docente, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) criou em 2017, o Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica do Maranhão (PROETNOS). O objetivo do Programa é qualificar docentes pertencentes às comunidades indígenas e quilombolas maranhenses.

O RECEIMA indica, portanto, a criação da categoria profissional professora(or) indígena e defende o ingresso à carreira por meio de concurso público, aspecto que poderá contribuir para a melhoria salarial dessas(es) educadoras(es). Outra informação importante presente no documento supracitado diz respeito à organização da Educação Escolar Indígena no Maranhão, ou seja, por meio de Unidades Regionais de Educação que abrangem os seguintes municípios:

No Estado do Maranhão, a organização da educação escolar indígena, obedece a Rede Estadual de Ensino, na qual as escolas são distribuídas em Unidades Regionais de Educação, deste modo, as escolas indígenas estão localizadas nos municípios de Bom Jesus das Selvas, Buriticupu, Arame, Barra do Corda, Fernando Falcão, Grajaú, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Amarante, Lajedo Novo, Montes Altos, Sítio Novo, Bom Jardim, Araguanã, Centro do Guilherme, Centro Novo do MA, Nova Olinda do MA, Santa Luzia do Paruá e Zé Doca, jurisdicionados às Unidades Regionais de Educação de Açailândia, Barra do Corda, Imperatriz, Santa Inês e Zé Doca. (Maranhão, 2021, p. 67).

Ainda sobre a organização do trabalho nas escolas indígenas, é importante falar sobre o formato das atividades letivas nessas instituições de ensino, pois as comunidades podem organizá-las em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização”. (Maranhão, 2021, p.29). O que se pretende, deste modo, é garantir que as comunidades se organizem a partir das suas necessidades, dos seus interesses e das suas pedagogias.

Outro indicativo presente nos Referenciais foca desta pesquisa diz respeito às modalidades educacionais, tais como, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica. Sobre a primeira delas, é muito importante que haja para os estudantes da Educação Especial a “igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão com sucesso dos estudantes que necessitam de tal atendimento”. (Maranhão, 2021, p. 32).

Sobre a EJA, modalidade importante para a inclusão de jovens e adultos nos processos de escolarização, o RECEIMA defende que ela seja “uma proposta pedagógica flexível, levando



em consideração os conhecimentos adquiridos por meio das vivências individuais e coletivas de acordo com as realidades socioculturais de interesse das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus projetos de bem viver”. (Maranhão, 2021, p.32). A Educação Profissional e Tecnológica também segue as mesmas diretrizes da Educação Escolar Indígena, sendo realizada a partir dos interesses das comunidades indígenas, nos seus territórios.

A formação de professoras(es) para atuar nessas modalidades de ensino deverá, portanto, ser realizada a partir de parcerias com instituições de ensino superior e deve se fundamentar nos saberes tradicionais dos diferentes sujeitos que formam as comunidades indígenas, tais como, “tocadores de instrumentos musicais, os contadores de narrativas míticas, os pajés, os xamãs, os rezadores, os raizeiros, as parteiras, os organizadores de rituais, os conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas”. (Maranhão, 2021, p.29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo elegeu os seguintes objetivos: a) analisar a contribuição dos Referenciais Curriculares para a Educação Escolar Indígena do Maranhão (RECEIMA) para a formação de professoras(es) maranhenses; b) analisar o processo histórico de formulação do RECEIMA para a Educação Escolar Indígena do Maranhão; c) investigar os princípios político-pedagógicos que sustentam a elaboração do RECEIMA e d) caracterizar a concepção de formação de professoras(es) presente no RECEIMA.

A pesquisa evidenciou que a construção do RECEIMA apresentou avanços e conquistas para a Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão, principalmente no que se refere à formação de professoras(es) indígenas, tais como: a) profissionalização dos professoras(es) das escolas indígenas; atentando para a necessidade da formação das(os) professoras(es), a criação da categoria professora(or) indígena e para a importância do ingresso no magistério por meio de concurso público, b) incentivo à construção de projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas; c) inserção da parte diversificada do currículo, acrescentando Direito Indígena e Língua Indígena, como componentes curriculares diferenciados, d) apoio à elaboração de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas, e) apontamentos para as Modalidades Educacionais Educação Especial, EJA e Educação Profissional e Tecnológica nas escolas indígenas e f) defesa de princípios como bilinguismo, multilinguismo, organização comunitária, interculturalidade e bem viver nas escolas indígenas.



O documento, deste modo, apresenta orientações para as práticas e para o currículo das escolas, com especial destaque para os componentes curriculares Língua Indígena e Direito Indígena. O RECEIMA representa reivindicações históricas das populações indígenas maranhenses em busca do cumprimento dos seus direitos, dentre eles, a defesa de uma escola plural, em acordo com os direcionamentos das legislações nacionais. O RECEIMA dialoga, ainda, sobre a importância do Projeto Político Pedagógico nas escolas indígenas e traz orientações sobre as práticas avaliativas na Educação Escolar Indígena, traçando um perfil de gestão, da ação colaborativa entre os entes federados para garantia da Educação Escolar Indígena. Aponta, neste sentido, para a discussão da territorialidade, da importância da profissionalização dos profissionais da educação e da implementação de programas de formação inicial e continuada.

Há muito o que ser feito pela Educação Escolar Indígena no Maranhão e esse documento, embora represente uma conquista do ponto de vista legal, entretanto a sua implementação não está ocorrendo sem conflitos e muito menos na velocidade que as populações indígenas exigem e merecem. As reivindicações das populações indígenas maranhenses são muitas, pois as mesmas vão desde a construção de prédios escolares, a contratação de professoras(es) indígenas, a valorização salarial, à construção de materiais didáticos, dentre outras, já mencionadas neste artigo.

O RECEIMA, por fim, sinaliza caminhos para a educação escolar ofertada nas aldeias e para a formação das(es) professoras(es) indígenas da Rede Estadual de ensino do Estado do Maranhão. Aqui, renasce a esperança da efetivação de uma prática pedagógica totalmente específica e diferenciada, conforme escrita nas leis. Ressurge o sonho, para que quiçá, daqui a algum tempo não muito distante, as escolas indígenas do Maranhão tenham em seus quadros funcionais, um número maior de professoras(es) indígenas pertencentes às etnias de cada povo, trabalhando com suas pedagogias, suas metodologias suas formas de ensinar e de aprender, formando pessoas que também serão protagonistas de suas histórias.

REFERÊNCIAS

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

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Laced, 2019.



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. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96.

Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em 04.12.2023.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação, 1998. Disponível em:

https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em 04.12.2023.

_____. **Resolução Nº 5**. Sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso: 04.12.2023.

_____. **Resolução Nº 1**. Sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, 2015. Disponível:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04.12.2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 2016.

Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 28/11/2023.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

GRUPIONI, L. D. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCIANO, G. J. dos S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: LACED/Museu Nacional, 2006.



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

_____. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 04.12.2023.

MARTINS, M. da C. **Professoras de escolas rurais**: Bolívia, Brasil e México. São Luís: EDUFMA, 2019.

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.

_____. **Mundukurando**. Edição do outar. São Paulo, 2010

PAPI, S. de O. G. **Professores**: formação e profissionalização. Araquara -SP: Junqueira & Marin, 2005.

PARAISO, M. A. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PIMENTA S.G. **Formação de professores**: saberes e identidade da docência. São Paulo: 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7957567/mod_resource/content/1/TEXT0%2010%20-%20PIMENTA%282%29%283%29.pdf. Acesso em 28/11/2023.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Rio Grande do Sul: Novo Hamburgo, 2013.

RODRIGUES, S. J. D. **Quem não tem é escravo de quem tem**: migração camponesa e a reprodução do trabalho escravo contemporâneo. São Paulo: Paço Editorial, 2020.

_____. **Território e questão agrária no Maranhão**: megaprojetos de desenvolvimento e resistências camponesas no campo. São Luís: EDUFMA, 2020.

RODRIGUES, A. D. **A ameaça à diversidade linguística no Brasil**. Conferência realizada no âmbito dos Seminários do LALI, Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, A. B dos. **Somos da terra**. Belo Horizonte: PISEAGRAMA, n.12, ago.2018. Disponível em: <https://piseagrama.org/somos-da-terra/>. Acesso em 17.12.2023.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.



TROQUEZ, M. C. C. **Materiais didáticos para a/na Educação Indígena**. ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012.

VASSALO, B. **O desafio poliamoroso: por uma nova política dos afetos**. São Paulo: Elefante, 2022.

HISTÓRICO

Submetido: 19 de janeiro de 2024.

Aprovado: 26 de dezembro de 2025.

Publicado: 31 de janeiro de 2025.

DADOS DO(S) AUTOR(ES)

Raimunda de Moraes Mota

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB UFMA). Atualmente atua como técnica da Educação Escolar Indígena na Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais da Secretaria de Estado da Educação. Endereço para correspondência: Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga, São Luís - MA, 65080-805.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4350-0087>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7091099749653890>

E-mail: raimunda.mm@discente.ufma.br

Francisco José Ferreira Carvalho

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB UFMA). Atualmente é técnico educacional da Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais da Secretaria de Estado da Educação, São Luís, Maranhão, Brasil. Endereço para correspondência: Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga, São Luís - MA, 65080-805.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6603-7089>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8953184910969271>

E-mail: franciscojansen@hotmail.com

Jocnilson Mendes Costa

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB UFMA). Atualmente é Supervisor de Modalidades e Diversidades Educacionais da Secretaria de Estado da Educação, São Luís, Maranhão, Brasil. Endereço para correspondência: Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga, São Luís - MA, 65080-805.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8670-8741>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9615266042756070>

E-mail: jocnilson.mc@discente.ufma.br

Maria José Jansen Santos

Especialista em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania pela Faculdade de Ensino Superior do Nordeste. Atualmente atua na Coordenação da Educação Escolar Indígena, na Unidade Regional de Educação de Santa Inês - URESI, Santa Inês, Maranhão, Brasil. Endereço para correspondência: Rua do Flamengo, nº 688, Centro, Santa Inês - MA, 65.300-124

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9632-8766>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7224462854937265>

E-mail: mjjansen13@gmail.com

Marilda da Conceição Martins

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil. Endereço para correspondência: Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga, São Luís - MA, 65080-805.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1783-8072>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8494018598780342>

E-mail: marilda.conceicao@ufma.br

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT

MOTA, R. M; CARVALHO, F. J. F; COSTA, J. M. SANTOS, M. J. J. S; MARTINS, M. C. Referenciais curriculares para a educação escolar indígena do Maranhão: reflexões sobre formação docente e escola indígena. **Revista GeoUECE**, Fortaleza (CE), v. 13, n. 25, e12418, 2024.