

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE GRAJAÚ
CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS/GEOGRAFIA

ROGÉRIO MARQUES GALVÃO

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: desafios do processo da alfabetização bilíngue na Aldeia Taboca (Takwara), terra indígena Bacurizinho em Grajaú – MA.

GRAJAÚ-MA

2025

ROGÉRIO MARQUES GALVÃO

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: desafios do processo da alfabetização bilíngue na Aldeia Taboca (Takwara), terra indígena Bacurizinho em Grajaú – MA.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para a obtenção de título de licenciado em Ciências Humanas/Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mônica Ribeiro Moraes de Almeida.

GRAJAÚ-MA

2025

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

Galvão, Rogério Marques.

Educação escolar indígena : desafios do processo da alfabetização bilíngue na Aleia Taboca Takwara, terra indígena Bacurizinho em Grajaú - MA. / Rogério Marques Galvão. - 2025.
85 f.

Orientador(a): Mônica Ribeiro Moraes de Almeida. Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas - Geografia, Universidade Federal do Maranhão, Grajaú, 2025.

1. Educação Indígena. 2. Alfabetização Bilingue. 3. Aldeia Taboca. I. Almeida, Mônica Ribeiro Moraes de. II. Título.

ROGÉRIO MARQUES GALVÃO

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: desafios do processo da alfabetização bilíngue na Aldeia Taboca (Takwara), terra indígena Bacurizinho em Grajaú – MA.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para a obtenção de título de licenciado em Ciências Humanas/Geografia.

Orientador: Prof^a. Dra. Mônica Ribeiro Moraes de Almeida.

Aprovado em: 07/ Abril / 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Mônica Ribeiro Moraes de Almeida (Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão
Centro de Ciências de Grajaú

Prof^a. Dra. Neusani Oliveira Ives Felix

2º membro da banca

Universidade Federal do Maranhão
Centro de Ciências de Grajaú

Prof^a. Patrícia Costa Ataíde

3º membro da banca

Universidade Federal do Maranhão
Centro de Ciências de Sociais – Campus do Baganca

Dedico este trabalho aos meus familiares e amigos que durante toda esta caminhada estiveram ao meu lado e principalmente a Deus, que até aqui me abençoou com a dádiva da vida.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus pela vida, pela força, saúde, coragem e confiança.

Aos meus pais Juracy de Sousa Marques e Raimundo José M. Galvão está ao meu lado durante todo o meu processo de crescimento, educação e formação.

À minha irmã Jaciara Marques G. Silva e a todos os membros de sua família pela receptividade, pelo apoio e toda atenção cedida em seu lar no Município de Grajaú, durante todo o meu processo de formação acadêmica nesta cidade.

À minha orientadora Dr^a Monica Ribeiro Almeida pela serenidade na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desta monografia.

A todos os professores do curso, que foram tão importantes na minha vida acadêmica, assim como, pelo convívio, pelo apoio, pela compreensão e pela amizade.

A todos os envolvidos que fizeram parte de forma direta e indireta na construção desse projeto, em especial aos membros do Setor de Educação Escolar Indígena da SEMED, aos professores da Aldeia Taboca, aos gestores da Região Bananal, Ipu e Bacurizinho e ao Cacique Raimundo Carlos Guajajara por toda a atenção e paciência.

A todos os meus amigos que sempre se mantiveram à disposição para me ajudar nas horas difíceis durante a minha jornada acadêmica em Grajaú – Ma.

Por fim, agradecer a todos que de algum modo, nos momentos serenos e apreensivos, fizeram ou fazem parte da minha vida, por isso agradeço a todos de coração.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem
aprende ensina ao aprender”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho discorre sobre os desafios da Alfabetização Bilíngue, em especial as crianças do ensino fundamental, que se encontram na fase de alfabetização na Escola Indígena Taboca, localizada dentro da terra indígena Bacurizinho no município de Grajaú - MA. Tem objetivo de identificar de maneira específica, os obstáculos e avanços vivenciados pelos professores e alunos da aldeia em relação a educação escolar indígena intercultural e diferenciada. Apresenta os desafios detectados na escola indígena, os procedimentos metodológicos e os materiais didáticos utilizado na execução do ensino e aprendizagem desses alunos. No cenário histórico da educação, observa-se a luta constante que inicia desde o processo de colonização e, tomada as devidas proporções, permanece até os dias atuais, tendo em vista, a luta por direito e o cumprimento da educação específica e diferenciada. Neste olhar, a educação indígena evoca a relevância da manutenção da língua materna nativa, que valida seus direitos mediante a uma educação legítima e singular. A modalidade bilinguismo como ferramenta pluralista vem ocupando protagonismo em escolas que se propõe a incluir duas línguas na esfera educacional, englobando uma língua materna, da mesma forma uma segunda língua, com a finalidade de aproximar e atender as demanda cada vez maior de sociedades que interagem mutuamente umas com as outras. Da perspectiva metodológica, foi feito um trabalho do tipo etnográfico utilizando a observação e a descrição, além de entrevistas, como ferramentas centrais para chegar aos resultados. Constatou-se que a Pré-escola indígena na aldeia Taboca enfrenta a carência de recursos estruturais e infraestruturais, como a escassez de materiais didáticos, voltados para o ensino da língua materna, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem e da mesma forma impede a implementação e valorização dos modelos de ensino indígenas. Observou-se que, apesar dos avanços legais e dos esforços de professores e comunidades, a educação escolar indígena na Aldeia Taboca ainda enfrenta desafios profundos e que, para superá-los, são necessárias ações concretas, como: Investimento em infraestrutura: construção de escolas dignas, com espaços adequados à cultura local e recursos básicos; Formação de professores: ampliação de cursos específicos para educadores indígenas e garantia de sua atuação nas aldeias, dentre outras ações. O estudo reforça a importância de uma educação que não apenas alfabetize, mas também empodere os povos indígenas, preservando sua identidade e garantindo seus direitos.

Palavras-chave: educação indígena; alfabetização bilíngue; Aldeia Taboca.

RESUMEN

Este trabajo discute los desafíos de la Alfabetización Bilingüe, especialmente para los niños de la escuela primaria que están en la fase de alfabetización en la Escuela Indígena Taboca, ubicada dentro de la tierra indígena Bacurizinho en el municipio de Grajaú - MA. Se pretende identificar específicamente los obstáculos y avances que experimentan docentes y estudiantes de la vereda en relación a la educación escolar indígena intercultural y diferenciada. Se presentan los desafíos detectados en la escuela indígena, los procedimientos metodológicos y los materiales didácticos utilizados en la enseñanza y aprendizaje de estos estudiantes. En el escenario histórico de la educación, podemos observar la lucha constante que se inicia con el proceso de colonización y, tomando las proporciones debidas, continúa hasta nuestros días, con vistas a la lucha por el derecho y cumplimiento de una educación específica y diferenciada. En esta perspectiva, la educación indígena evoca la relevancia de mantener la lengua materna originaria, que valida sus derechos a través de una educación legítima y única. La modalidad del bilingüismo como herramienta pluralista ha venido tomando protagonismo en las escuelas que pretenden incluir dos lenguas en el ámbito educativo, abarcando tanto la lengua materna como la segunda lengua, con el objetivo de acercar y atender las cada vez mayores demandas de las sociedades que interactúan entre sí. Desde una perspectiva metodológica, se realizó un trabajo etnográfico utilizando la observación y la descripción, además de las entrevistas, como herramientas centrales para llegar a los resultados. Se encontró que la educación preescolar indígena de la aldea Taboca enfrenta una falta de recursos estructurales y de infraestructura, como la escasez de materiales didácticos, orientados a la enseñanza de la lengua materna, lo que dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje y de igual manera impide la implementación y valorización de los modelos de enseñanza indígenas. Se observó que, a pesar de los avances jurídicos y de los esfuerzos de profesores y comunidades, la educación escolar indígena en Aldeia Taboca aún enfrenta profundos desafíos y que, para superarlos, son necesarias acciones concretas, tales como: Inversión en infraestructura: construcción de escuelas dignas, con espacios adecuados a la cultura local y recursos básicos; Formación docente: ampliación de cursos específicos para educadores indígenas y asegurar su trabajo en las aldeas, entre otras acciones. El estudio refuerza la importancia de una educación que no sólo enseñe a leer y escribir, sino que también empodere a los pueblos indígenas, preservando su identidad y garantizando sus derechos.

Palabras clave: educación indígena; alfabetización bilingüe; Pueblo de Taboca.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Terra Indígena Bacurizinho e as suas respectivas Demarcações - Mapa de localização Pólo Base De Grajaú, Ano 2015	32
Figura 2	– Coordenadas Geográfica do Espaço Pesquisado – Aldeia Taboca.....	39
Figura 3	– Primeira Escolar construída na Aldeia Taboca.....	43
Figura 4	– Antiga Escola Estadual Cacique Bernardo Guajajara.....	45
Figura 5	– Atual Escola improvisada pela Aldeia Taboca.....	46
Figura 6	– Construção da Nova Escola dentro da Aldeia Taboca.....	50
Figura 7	– Matérias pedagógicos dos alunos indígenas da Educação Infantil na Aldeia Taboca.....	67
Figura 8	– O mesmo livro didático utilizado por professores e alunos não indígenas na Unidade de Ensino (CEMEI).....	68
Figura 9	– Livros didáticos utilizado pelo professor e os alunos indígenas na Aldeia Taboca.....	68
Figura 10	– Livros didáticos concebido pelo Municipio para uso pedagógicos de professores e alunos indígenas e não indígenas.....	69
Figura 11	– Livros didáticos concebido pelo Estado para uso pedagógico de professores e alunos indígenas e não indígenas.....	69

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PROETNOS	Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Interculturais Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SEDUC-MA	Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Grajaú
TI	Terra Indígena
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIDERP	Centro Universitário Anhanguera
UNIFABER	Instituto Universitário Frei Alberto Berreta
UNINTER	Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA X EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	15
2.1	Processo Histórico e contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Maranhão: alguns apontamentos.....	17
2.1.1	Os Povos Indígenas e a Educação Escolar no Maranhão.....	18
2.1.2	A legislação brasileira e a Educação Escolar Indígena	19
2.1.3	Produção e Publicação de Materiais didáticos bilíngues no processo de ensino da Educação Escolar Indígena.....	22
2.1.4	Formação de Professores Indígena (Tenetehara) no Maranhão e no Município de Grajaú-MA: Algumas Observações	24
3	PROCESSO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA NA ALDEIA TABOCA (TAKWARA), TERRA INDÍGINA BACURIZINHO NA CIDADE DE GRAJAÚ – MA.....	34
3.1	Metodologia.....	34
3.2	Descrição do campo e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.....	37
3.3	Dialeto e linguagem e as dificuldades da língua portuguesa inserida no contexto da educação escolar indígena dentro da Aldeia Taboca (Takwara).....	45
3.4	Contextualização e assimilação da Alfabetização Bilíngue Indígena.....	52
4	A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES INDÍGENAS EM TORNO DOS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE NA ALDEIA TABOCA (TAKWARA).....	56
5	CONCLUSÃO.....	71
	REFERÊNCIAS.....	74

1 INTRODUÇÃO

Durante o processo de construção da História do Brasil, os povos indígenas foram historicamente violentados de diversas maneiras. Com a chegada dos colonizadores europeus nas terras onde hoje conhecemos como América, os povos que aqui viviam foram dominados, retirados de suas terras e escravizados. Diversas foram as formas de violência praticadas contra esses povos. Essas violências se perpetuaram na construção e História do Brasil.

No decorrer do processo de colonização, várias narrativas históricas e literárias foram criadas descrevendo o território, a natureza e os costumes dos povos que habitavam esse território, os povos indígenas. Essas narrativas estavam presentes nas cartas de viagens, nas crônicas, nos diários de navegação e tratados descritivos. A partir delas foram fornecidas as visões que os colonizadores construíram dos povos indígenas. Essas descrições são responsáveis pelo imaginário que perdura até hoje sobre os povos indígenas na cabeça de diversos brasileiros, contribuindo para uma visão homogeneizada, folclorização, romantizada, preconceituosa e propiciadora de práticas sociais de marginalização das populações indígenas.

Tais discriminações levaram os povos indígenas a conflitos que resultaram na apropriação de suas terras pelos colonizadores, pelos grandes proprietários de terras e, mais recentemente, pelos donos do agronegócio. A histórica questão fundiária indígena envolve diversas problemáticas quanto ao acesso e uso da terra: a invasão, a ocupação e a exploração das terras onde moram os povos indígenas que ainda vivem nos campos. Nesse sentido, a condição dos povos indígenas na realidade brasileira foi histórica e socialmente desprezada ou tratada com preconceito e violência.

Historicamente, a educação escolar destinada aos povos indígenas no Brasil se caracterizou, até a Constituição Federal de 1988, pela desconsideração das línguas e os processos educativos próprios dos povos indígenas. O antropólogo Gerson dos Santos Luciano, membro do povo *Baniwa*, ressalta que diferentes missões religiosas, ao tomarem para si a tarefa de “cristianizar” e “civilizar” alunos indígenas, procuravam erradicar suas crenças e costumes com o objetivo de torná-los “[...] obedientes e submissos para facilitar a posse de suas terras e riquezas nelas existentes pelos colonizadores” (Luciano, 2007, p. 3). Com isso, eles objetivavam a

negação das culturas e da humanidade dos povos indígenas, pois isso é a base para a construção do etnocídio, do racismo e também do genocídio que foram características da expansão dos colonizadores.

Com a Constituição Federal de 1988, a relação do Estado brasileiro com os povos indígenas é legalmente alterada, pois a lei assegura a eles “o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem indígenas de permanecerem como tal, reconhecendo-lhes sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (Grupioni, 2008, p. 70). E é com base nesse documento oficial e no conjunto de outros documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de órgãos como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), programas como a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena, fundadas pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a FUNAI, além das observações referentes a infraestrutura das instituições destinadas à educação dos povos indígenas que pautamos nosso estudo.

O percurso teórico e metodológico para o desenvolvimento deste estudo também foi possibilitado por uma ancoragem pautada em uma bibliografia, na qual destaca-se Abud (1984), Almeida (2012 e 2014), Cavalheiro (2002), Cohn (2015), Ferraro (2011), Ferreira (1985), Grupioni (2000), entre outros autores.

Para responder aos pressupostos, os autores citados acima, contribuíram para analisar os desafios do processo de alfabetização bilíngue na Aldeia Taboca, em especial as crianças do ensino fundamental, que se encontram na fase de alfabetização na aldeia Taboca (Takwara), com o objetivo de identificar e analisar os desafios do processo de alfabetização bilíngue na Aldeia Taboca (Takwara), Terra Indígena Bacurizinho, em Grajaú-MA, identificando os obstáculos enfrentados por professores, alunos e comunidade, bem como os avanços e lacunas na implementação de uma educação escolar indígena intercultural e diferenciada. Tendo em vista a aplicação desse conhecimento adquirido na prática, quando se torna fundamental solucionar as demandas existentes nessa aldeia, incluindo o processo da Alfabetização Bilíngue

É importante salientar também, que o meu interesse por essa temática se deu primeiramente, logo nos primeiros semestres da minha graduação em 2021, quando cursei a disciplina de Cultura Identidade e Diversidade sob a orientação da Professora Mônica Ribeiro Moraes de Almeida, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA),

em Grajaú. Foi através dessa disciplina, que pude conhecer, estudar, discutir, refletir e pesquisar de forma mais aprofundada e abrangente sobre os povos indígenas no Maranhão. O objetivo desse projeto era discorrer não só, sobre a realidade do ensino e aprendizagem educacional na comunidade indígena, como também, refletir sobre a prática metodológica trabalhada no processo de ensino bilíngue na escola indígena da Aldeia Bacurizinho e após a realização dessa análise crítica, elaborar uma proposta de intervenção em torno da temática escolhida.

Vale destacar também, que nessa mesma ocasião (estudo e análise de campo) tive a oportunidade de conhecer o indígena Domingos Guajajara e por meio dele descobrir sobre a existência e a realidade de uma segunda aldeia na mesma região, onde funcionava uma escola de forma precária e improvisada, tratando-se então da escola indígena na Aldeia Taboca, aldeia essa situada dentro da Terra indígena Bacurizinho. Logo, a partir desta segunda descoberta e das primeiras análises feita na Aldeia e sobre a Aldeia Taboca, despertou-se em mim o interesse de conhecer melhor e de maneira específica as questões culturais, políticas, religiosas e sociais dessa região, assim como, buscar a princípio o que mudou após a implementação desta escola na comunidade e na vida desses indígenas, e só então, posteriormente pensar e elaborar de forma gradativa o trabalho final do curso (monografia), tendo em vista a vivência que tive na comunidade, as questões relacionadas a educação indígenas e infraestrutura e principalmente o processo de alfabetização bilíngue aliada ao processo de formação e capacitação dos professores bilíngue desta comunidade.

Sendo assim, esta monografia encontra-se organizada em três seções, além desta introdução, que visa abordar um pouco sobre o processo histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil, os demais seções também irão discutir essa temática, tendo como base uma Fundamentação Teórica, metodologia e as características do campo e sujeito analisados e por fim, a apresentação da discussão e os resultados obtidos em torno da Educação Escola Indígena e os desafios da Alfabetização bilíngue na Aldeia Taboca.

Na seção I, da fundamentação teórica será apresentado uma breve discussão sobre como estão situados os conceitos referentes a Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena, os povos indígenas e a educação escolar no Maranhão, o que está posto na legislação brasileira a respeito da Educação Escolar Indígena e a

produção de materiais didáticos bilíngues para o processo de ensino da Educação Escolar Indígena, bem como apresentar um breve contexto atual em torno da Formação de Professores Indígena no Maranhão e no Município de Grajaú-MA. Pretendemos destacar os pontos importantes e os avanços no processo da Educação Escolar Indígena durante as últimas décadas da História do Brasil.

Na seção II, da Metodologia menciona-se as informações utilizadas para a obtenção dos dados necessários no desenvolvimento metodológico, como também no campo investigativo dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa. Tais como: obras literárias relacionadas à temática, a utilização de entrevistas e registros de áudios gravados por um celular. Possibilitando, dessa forma que pudéssemos descrever o campo e os sujeitos utilizados na pesquisa, além de dissertar um pouco sobre as dificuldades da língua portuguesa no contexto da educação escolar indígena dentro da aldeia Taboca (Takwara).

A seção III, apresenta as discussões e resultados, ou seja, dados relevantes e essenciais no trabalho em estudo. Informações expostas com base na observação de campo, das discussões e sua utilidade, da proximidade com os indivíduos da observação, baseado em uma análise inerente ao cenário da educação escolar indígena.

Por fim, nas Considerações Finais será abordado a totalidade desse trabalho dissertado e orientado para este espaço do conhecimento. Além disso, procura-se apresentar algumas propostas e sugestões relacionadas ao estudo com fins de cooperar com os demais trabalhos lançados em torno dessa temática.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA X EDUCAÇÃO INDÍGENA

A educação escolar indígena assume hoje no Brasil um papel político muito importante. As novas tendências pedagógicas na escola indígena estão ligadas ao contexto de valorização das particularidades da identidade cultural de cada um desses povos, de cada etnia. A interculturalidade, ou seja, o trânsito entre diferenças e territórios identitários, é um dos pontos essenciais dessa proposta de educação. O grande desafio desse projeto de escola é o de propiciar aos povos indígenas o estatuto de sujeitos de direitos de seus próprios saberes e de transmissão de sua cultura na estrutura institucional do Estado democrático brasileiro, sem que isso os descaracterize de suas diferenças e especificidades quando lhes é construída uma identidade.

Para as autoras Simas e Pereira (2010) Educação Escolar Indígena é o respeito aos processos de transmissão e produção de conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, uma instituição criada pelos povos colonizadores. Por meio dessa Educação Escolar Indígena que os povos indígenas no Brasil continuam mantendo a alteridade sociocultural e, ao mesmo tempo, aprendem a cultura da sociedade envolta, promovendo uma atividade intercultural e estabelecendo um diálogo entre a sua própria cultura e a cultura dos povos não-indígenas. Do contrário, a Educação Indígena refere-se aos processos próprios de transmissão dos conhecimentos dos povos indígenas, ou seja, é a maneira que os povos nativos transmitem seus conhecimentos e modos de viver na sua sociedade aos mais novos.

A partir disso, podemos concluir que a educação não-indígena ou para o indígena, não corresponde aos anseios das sociedades indígenas e durante muitos anos, foi responsável pela criação de imagens estereotipadas, romantizadas e homogêneas sobre os povos indígenas. Esse tipo de educação acabou silenciando e apagando a identidade indígena, emergido as sociedades indígenas no sistema social nacional, onde todos passam a falar a mesma língua e seguem os mesmos sistemas econômico, social e cultural, contribuindo para uma sociedade de cultura homogênea.

Pinheiro (2017, p. 12-13) diz que

A Educação Indígena trata da transmissão dos conhecimentos construídos pelos povos indígenas. Esses conhecimentos estão relacionados aos saberes dos antepassados e transmitidos entre as gerações. [...] Para os

povos indígenas o ato de educar deve estar em conformidade com a própria vida, pois o mesmo não se restringe a um único espaço, a um momento predeterminado, a um único membro da comunidade, educam-se no dia a dia, na família e na comunidade, seguindo os seus valores, crenças e costumes. Enquanto a “Educação Escolar Indígena” refere-se à educação apropriada pelos povos indígenas para fortalecer seus projetos socioculturais e possibilitar o acesso a novos conhecimentos, necessários ao desenvolvimento da capacidade de responder às demandas geradas a partir do contato com a sociedade que os cercam”.

Autores como Cohn (2015) e Ferraro (2011) acreditam que a relação entre a Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena é tão antiga quanto a chegada dos colonizadores europeus ao continente americano. Para Cohn (2015), a educação escolar indígena tem uma longa história, pois a alfabetização e a educação escolar tiveram um papel importante nas relações entre os povos indígenas e os colonizadores europeus. Jesuítas se esmeraram na catequese dos indígenas, preparando gramaticais na língua do “gentio” ensinando crianças em seminários. Além disso, diversas ordens religiosas católicas, como os salesianos e os capuchinhos, montaram suas escolas para alunos indígenas. Para ele, é necessário diferenciar a “educação indígena” de uma “educação escolar indígena”. A educação indígena não se encerra nem jamais se encerrará na escola. Para ele

A resposta contemporânea aos desafios de fazer dialogar com o aprendizado escolar com formas outras de conhecer e aprender ou, novamente, a “educação escolar indígena” e a “educação indígena”, tem jogado aos índios a responsabilidade de resolvê-los. Não há dúvida de que serão os professores indígenas, aqueles que dominam sua língua e cultura, os que melhor terão condições de, na prática, fazer dialogar com esses dois mundos. Não há dúvida, também, que há uma diversidade de projetos de construção curricular e formação de especialistas indígenas que trazem boas pistas e bons resultados nesse sentido. Porém, como já dizia acima, se o desafio nas salas de aula das aldeias tem sido enfrentado, na implantação de escolas diferenciadas, por esses professores indígenas, sua formação continua nas mãos de especialistas não-indígenas, tradutores de uma forma de ensino e conhecimento do mundo. É certo que, no mínimo no médio prazo, não há solução alternativa, e que há uma diversidade de projetos bons e bem intencionados. O que se aponta aqui, porém, é que não basta boas intenções: devemos cuidar para que, parafraseando Silva e Salanova (2001), não nos tornemos legisladores de um conhecimento e de formas de conhecer e aprender, que não são nossos (Cohn, 2015, p. 506-507).

Ferraro (2011) também acredita que

O desenvolvimento do processo escolar indígena teve início em meados da segunda metade do século XVI, com uma ideologia dominante de que

os indígenas precisavam ser preparados para se adaptarem à sociedade colonial vigente. [...] inicialmente, os jesuítas se encarregaram de educar esses povos em forma de catequização, e o estado laico também interferiu na educação dos índios ainda no período colonial. Posteriormente, no período imperial, outras tentativas e pretensões de educar os povos indígenas começaram no período colonial com a alfabetização. (Ferraro, 2011, p. 229-230).

A educação escolar indígena tem sido norteadada pelos mesmos princípios gerenciais que têm afetado a educação escolar regular. Desse modo, Faustino (2016) coloca que

[...] no Brasil, a reforma da educação escolar indígena com sua característica diferenciada, bilíngüe e intercultural, teve seu marco legal com a Constituição Federal de 1988, inspirada na constituição espanhola de 1976 que havia integrado no texto da lei seus diferentes grupos culturais, tendo sido a primeira na América Latina a reconhecer a diversidade cultural existente na sociedade, assegurou aos índios o direito à diferença e o reconhecimento de suas organizações socioculturais (tradições, costumes, línguas, crenças) bem como direitos territoriais sobre terras tradicionalmente ocupadas pelos diferentes grupos. (Faustino, 2016, p. 150-151).

Ele acredita que os debates são importantes para analisar as perspectivas políticas e pedagógicas da educação escolar indígena que, dentro dos novos marcos da gestão escolar, tem se utilizado do aparato administrativo e pedagógico e priorizado a descentralização, a autonomia e o protagonismo como ferramentas que impulsionam uma nova relação da escola com a comunidade indígena. Nesse sentido, a Constituição de 1998 foi um marco para a educação diferenciada dos povos indígenas.

Essas foram algumas contribuições de alguns autores a respeito da Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena. Essas contribuições são importantes à medida que mostram diferentes visões a respeito da forma que os povos indígenas são tratados no campo da educação e como esses povos percebem e praticam o processo de ensino aos mais novos de suas comunidades.

2.1 Processo Histórico e contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Maranhão: alguns apontamentos

Nesse tópico iremos analisar a complexa realidade da Educação Indígena no Maranhão, abordando quatro eixos fundamentais: o panorama atual da Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão, com seus estabelecimentos de ensino e os desafios estruturais enfrentados; o marco legal que garante direitos educacionais

diferenciadas, desde a Constituição de 1988 até políticas mais recentes; a crucial questão da produção de materiais didáticos bilíngues e culturalmente adequados; e a formação docente indígena, com ênfase na experiência dos Tenetehara no município de Grajaú. Através destes tópicos busca-se compreender os avanços e obstáculos na implementação de uma educação verdadeiramente intercultural que respeita as especificidades dos povos indígenas, destacando a necessidade de políticas públicas mais efetivas que superem as atuais lacunas entre a legislação e a prática educativa nas comunidades indígenas maranhenses.

2.1.1 Os Povos Indígenas e a Educação Escolar no Maranhão

No Maranhão, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) é o principal órgão responsável pela Educação Escolar Indígena (EEI). A Seduc atende povos indígenas em 18 municípios do estado, por meio de 264 escolas indígenas. (IBGE, 2023). No Estado, a Educação Escolar Indígena é oferecida aos seguintes povos: *Tenetehara/Guajajara*, *Ka'apor*, *Awá/Guajá*, *Krepunkatejê/Timbira*, *Kreniê*, *Krikati*, *Apaniekra (Canela)*, *Memortumre (Canela)*, *Pukobiê (Gavião)*. Além desses, a Seduc também trabalha para que povos indígenas que estão em processo de demarcação de seus territórios, como os *Akroá*, *Gamella*, *Anapuru Muypurá*, *Kairú Kariri*, *Tremenbé* e *Tupinambá*, possam ser contemplados com a escolarização.¹

Em 1992, a Secretaria da Educação do Maranhão iniciou trabalhos junto a alguns povos indígenas, com o objetivo de implantar o ensino junto às aldeias, respeitando os princípios estabelecidos em lei. De acordo com Pinheiro (2017), a inserção da educação escolar indígena foi marcada pelo desconhecimento e despreparo dos técnicos para lidar com essa questão nova e desafiadora.

Em 1996, a Secretaria iniciou o curso de Formação inicial no Magistério indígena direcionado especificamente para professores indígenas, finalizando em 2002 com a formação de 246 professores para escolas indígenas. Isso não diminuiu as críticas sobre a carência de investimento específico para profissionais qualificados em administrar a educação escolar indígena, o que também evidenciou a falta de conhecimento sobre os povos indígenas e suas escolas nas aldeias. Além disso, não

¹ Informações disponível no site: <https://www.ma.gov.br/noticias/com-entrega-de-escola-em-fernando-falcao-governo-do-maranhao-amplia-acoes-de-fortalecimento-da-educacao-indigena>.

houve um diagnóstico capaz de dar conta da situação das escolas nas aldeias, levando em consideração os aspectos pedagógicos, sociolinguísticos e as opiniões dos povos indígenas sobre o funcionamento das escolas, sendo quase impossível encontrar dados e catalogar, obter um laudo quanto a situação das escolas oferecidas (Silva, 2016).

O Maranhão contava com cerca de 38.831 indígenas até 2010. Em dados mais recentes do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2023), existem 57.166 indígenas no Maranhão. A respeito desse aumento, podemos concluir que houve uma melhora nas condições de dignidade humana dos povos indígenas, condições essas que são conquistadas pelos indígenas na cobrança efetiva dos seus direitos, forçando ações positivas por parte do Estado, junto a autonomia indígena em buscar qualificação da própria população, com o objetivo da gestão de seus próprios sistemas educacionais, de saúde, de atividades agrícolas, o que possibilita a conservação de sua cultura e costumes. Além disso, o fator autodeclaração étnico-racial também foi importante para o crescimento da população indígena no Maranhão e no Brasil como um todo.

A partir disso, podemos concluir que o sistema educacional voltado para os povos indígena no Maranhão ainda é deficiente quanto a importância de se respeitar e implementar os referenciais curriculares da Educação Indígena (Mota; Silva; Souza, 2021, p. 16). Portanto, o ensino indígena acaba sofrendo a influência do currículo criado para as escolas regulares das sociedades não indígenas, o que acaba por afetar os valores e concepções dos povos indígenas. Outros problemas como a falta de infraestrutura adequada para o processo de ensino e aprendizagem é um dos grandes problemas presentes em diversas regiões maranhenses. Apesar do discurso ideológico que ganhou força nos anos 1990, na prática, isso não se concretiza e mesmo com os debates intensos e a participação de especialistas no assunto, as reflexões e ações feitas não conseguiram transformar efetivamente a situação de diversas escolas indígenas no Estado do Maranhão (Silva, 2016).

2.1.2 A legislação brasileira e a Educação Escolar Indígena

A Constituição Federal de 1988 reconhece os direitos dos povos indígenas e a importância da educação escolar indígena, estabelecendo que a educação deve ser

diferenciada e intercultural. No artigo 210, fica assegurado o direito de utilizarem suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e abre

[...] caminho para transformar a instituição escolar em um instrumento de valorização e sistematização de saberes e práticas tradicionais, ao mesmo tempo em que possibilite aos índios o acesso aos conhecimentos universais. (Grupioni, 2000, p. 275)

A partir desse momento, novas políticas e ações passaram a ser implementadas, assegurando às comunidades indígenas o direito de preservarem as suas línguas e culturas, a viverem em suas terras e a terem, conseqüentemente, uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Além disso, a Constituição Federal de 1988 e a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) definem que a coordenação nacional das políticas de educação escolar indígena é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), e cabe aos estados e municípios a realização de ações para garantir esse direito aos povos indígenas.

Maher, Mendes e Cesar (2022, p. 09) colocam que:

Com a promulgação da Constituição de 1988, que assegurara o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, de modo a promover o acesso dessas sociedades a novos conhecimentos sem, contudo, negar suas particularidades linguístico-culturais e identidades étnicas, tornou-se imperioso regulamentar, por meio de ações e de documentos legais, essa redefinição paradigmática. Essa necessidade acarretou modificação das responsabilidades na condução da oferta de programas educacionais indígenas, que, em 1991, deixou de ser incumbência exclusiva da FUNAI e passou a ficar sob responsabilidade do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Foi então quando e porque, nesse mesmo ano, o MEC criou a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena. Esse Comitê, composto por representantes indígenas e por diferentes assessores interinstitucionais não indígenas ao longo de sua existência, foi responsável pela elaboração, em 1993, das "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" e, em 1998, do "RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas", bem como, posteriormente, de um conjunto de outros importantes documento pareceres e resoluções. Foi a partir dessas iniciativas do MEC que a possibilidade de um novo modelo de educação escolar para os povos indígenas e o seu reconhecimento legal e jurídico foram assegurados, com legislação específica, configurando-se, portanto, como uma política de Estado.

A consequência dessa política foi o aumento crescente de diversos projetos, em várias regiões do país, com o objetivo de formar professores indígenas para os anos iniciais. Os conhecidos Magistérios Indígenas, lidavam com a formação de professores em exercício que atuavam nas escolas em suas aldeias e participavam,

de forma simultânea, dos processos complexos que envolviam o reconhecimento, pelo MEC, dos currículos de formação desses projetos e do reconhecimento das escolas indígenas por diferentes Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios. É importante salientar que a formação para a docência em vários desses cursos de Magistérios Indígenas contou com a participação de linguistas aplicados enquanto docentes-formadores.

A partir dos anos 2000 surgiu um outro conjunto de iniciativas com o objetivo de formar professores indígenas, dessa vez em nível superior, como forma de possibilitar sua atuação em todos os níveis do ensino básico. No entanto, a maneira como as políticas são organizadas para a Educação Escolar Indígena tem sido desigual, inconstante e irregular, dependendo da região e do governo estadual ou municipal que as executa.

De acordo com a Fundação dos Povos Indígenas (FUNAI), um dos maiores desafios da política indigenista brasileira “é melhorar a integração e sinergia das ações do governo federal em parceria com estados, municípios e sociedade civil, com vistas à maior eficiência e eficácia das políticas” e isso inclui as políticas educacionais. Nesse sentido, podemos concluir que mesmo após mais de 30 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas ainda enfrentam muitas dificuldades, com a dificuldade em propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado que possa atender as especificidades de cada um dos povos, além das constantes invasões de suas terras por grandes empresas que visam a exploração de seus recursos naturais, o que afeta a vida de cada uma das etnias que habitam nessas terras e a preservação de seus costumes, línguas e culturas. Vale destacar, que as questões das terras afetam todos os aspectos da vida indígena, desde as mais simples com a construção de espaços para atividades de educação, como as mais complexas referentes aos recursos para sua subsistência.

Ferraro (2011) acentua que, com o reconhecimento das culturas e dos povos indígenas no período de redemocratização na década de 1980, houve um crescimento das escolas, das matrículas de indígenas e do corpo docente, mas, ao mesmo tempo, ele problematiza as condições de infraestrutura das escolas, o bilinguismo, a formação docente e a garantia dos estudos para além dos anos iniciais do ensino fundamental. Ela acredita que,

[...] é preciso lembrar que ainda persistem, em maior ou menor medida, os velhos preconceitos, as acentuadas desigualdades sociais, as práticas

discriminatórias e, apesar de todos os avanços nas concepções e na legislação, as velhas práticas de extermínio, com violências recorrentes não só nas ou relacionadas com as ditas Terras Indígenas, mas também no meio urbano, onde, há não tantos anos, para jovens de classe média, jogar gasolina e atear fogo num índio na Capital Federal não passava de uma brincadeira (Ferraro, 2011, p. 23)

A Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 apresentavam avanços com relação à educação escolar indígena, mas foi com a Lei nº 10.172 de 2001 (Plano Nacional de Educação) que foi assegurada juridicamente a autonomia dos povos indígenas, em relação a elaborar e implementar seus processos pedagógicos, “quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola” (Lei nº 10.172, 2001, p. 53).

2.1.3 Produção e Publicação de Materiais didáticos bilíngues no processo de ensino da Educação Escolar Indígena

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no artigo 32 fala sobre a educação escolar para os povos indígenas e reproduz aquilo que foi estabelecido anteriormente na Constituição Federal de 1988 que diz que “o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1998).

É comum presenciarmos professores que não são bilíngues trabalhando em instituições voltadas para o ensino indígena nas aldeias. Algumas aldeias estão perdendo o contato com a língua materna e isso é um grande problema, a medida que os povos indígenas utilizam a tradição oral como processo de aprendizagem. Além disso, os materiais didáticos que chegam prontos para serem utilizados em sala de aula retratam exemplos distantes e diferentes do que a aldeia vive, além de que todo o material didático é apresentado em língua não-indígena.

Tendo em vista, a falta de materiais didáticos específicos para trabalhar com a educação escolar indígena, torna-se fundamental produzir materiais pedagógicos de acordo com a língua materna de cada comunidade. Após elaborado e implementação o mesmo servirá não apenas como suporte no processo de ensino aprendizagem,

como também, possibilitará, à comunidade indígena local, autonomia para decidir sobre aquilo que é ensinado em suas salas de aulas.

O processo de ensino e aprendizagem é uma relação de complementaridade, em que o educador e o educando se formam e se reforçam mutuamente, como diz Paulo Freire (1996, p. 25)

É preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Nesse trecho, Paulo Freire demonstra que o ensino está permeado de valores, nesse sentido, os conhecimentos tradicionais nas escolas indígenas devem ser valorizados, pois para eles é muito importante essa relação entre quem ensina e quem aprende, sempre mantendo a troca de saberes e acentuando a não superioridade dos saberes de um povo em detrimento aos saberes de outro povo.

Os materiais didáticos e paradidáticos são instrumentos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem de forma eficaz. A partir disso, os materiais didáticos devem ser adaptados e traduzidos para a língua materna dos indígenas, valorizando seus costumes, culturas e línguas.

De acordo com Nérici (1971, p. 402), as funções do material didático são

1. Aproximar o aluno da realidade do que se quer ensinar, dando-lhe noção mais exata dos fatos ou fenômenos estudados;
2. Motivar a aula;
3. Facilitar a percepção e compreensão dos fatos e conceitos;
4. Concretizar e ilustrar o que está sendo exposto verbalmente;
5. Economizar esforços para levar os alunos a compreensão de fatos e conceitos;
6. Auxiliar a fixação da aprendizagem pela impressão mais viva e sugestiva que o material pode provocar;
7. Dar oportunidade de manifestação de aptidões e desenvolvimento de habilidades específicas por parte dos alunos.

Em um universo diversificado de materiais didáticos já consolidados na história da educação brasileira, o livro didático ainda continua ocupando um espaço central no processo ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Segundo Batista (1999), o livro didático é uma interessante fonte de estudo do cotidiano e dos saberes escolares. Ele é a principal fonte de informação impressa utilizada por grande parte dos alunos e professores. Nesse sentido, o livro didático é o principal

instrumento que será responsável pela organização e constituição da sua escolarização e práticas de leitura. Esse instrumento didático ocupou e ocupa um importante papel na cultura escolar brasileira. Quando Abud (1984) afirma que “O livro didático é um dos responsáveis pelo conhecimento histórico que constitui o que poderia ser chamado de conhecimento do homem comum”, ela atribui ao livro didático a grande responsabilidade pela constituição de um conhecimento específico da História que, possivelmente, será compreendido como verdadeiro e legítimo pela maior parte das pessoas que o utiliza, devido ao lugar de destaque que esse instrumento ocupa na nossa sociedade desde o século XIX.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, na maioria das escolas indígenas atuais, a pré-escola e os primeiros dois anos de alfabetização são ministrados em língua materna e, somente após o terceiro ano, inclui-se a língua portuguesa como segunda língua (MEC, 1988). Na prática, a língua materna da comunidade indígena acaba tornando-se restrita à comunicação oral e social, enquanto a língua portuguesa é utilizada para os registros da escola, pois ela é a língua dos materiais didáticos e impressos, das mídias e das instituições como a Funai.

De acordo com Brasil (2002, p. 40)

Os professores índios, em quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Enquanto isto os professores não índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural.

Conclui-se que a questão da produção e publicação de materiais didáticos bilíngues no processo de ensino da Educação Escolar Indígena, ainda é muito novo e poucos estudiosos se voltam para essa temática. Além disso, os órgãos públicos responsáveis ainda não apresentam e demonstram atenção suficiente para a criação de políticas que visem esse propósito. A caminhada ainda é longa, mas necessária, à medida que o livro didático é um instrumento muito importante dentro de sala de aula e faz-se fundamental no processo de ensino e aprendizagem de cada um dos cidadãos brasileiros.

2.1.4 Formação de Professores Indígena (Tenetehara) no Maranhão e no Município de Grajaú-MA: Algumas Observações

De acordo com o Panorama da Educação escolar indígena no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão no ano de 2023, atualmente o Estado do Maranhão conta com 264 escolas, distribuídas em 18 municípios, 861 professores indígenas e 778 professores não-indígenas, totalizando 1.639 professores distintos para atender aproximadamente 12.350 alunos indígenas que são acompanhados pela SEDUC-MA por meio da Supervisão de Educação Indígena em parceria com as Unidades Regionais de Educação. Nesse sentido, vale salientar que as escolas indígenas ativas do município de Grajaú, são vinculadas à unidade Regional de Barra do Corda. (IBGE, 2023).

Adiante, embora a Educação Escolar Indígena tenha apresentado avanços significativos durante os últimos anos, ainda enfrenta muitos desafios. Apesar do Estado vir investindo com ações de formação continuada, Jornada Pedagógica para professores, a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e Cursos de Licenciatura Intercultural com bolsas para professores indígenas, poucas escolas indígenas no Maranhão são regulamentadas pelos sistemas de ensino e quando estão funcionando, elas sofrem com a falta de material pedagógico adequado, pois esses materiais devem atender às especificidades de cada um desses povos, levando em consideração a sua língua, costumes e cultura.

Há uma fragilidade enorme no que diz respeito ao grau de instrução dos professores que ocupam as salas de aulas nas escolas indígenas espalhadas pelo estado do Maranhão. Ribas (2010) destaca que

A problemática do estudo que hora apresento questiona: quem é esse professor indígena? Que formação ele tem para o exercício do Magistério na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? A prática docente indígena está, de fato, voltada para os interesses da sua comunidade ou o que ocorre é a reprodução da prática pedagógica contida e indicada nos livros didáticos impostos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação? (Ribas, 2010, p. 12)

No Maranhão, ainda é evidente a presença de professores não-indígenas em salas de aula de escolas indígenas. No município de Grajaú, muitas escolas possuem ainda um número insignificante de indígenas no seu quadro de funcionários. De acordo com Almeida (2012, p.113) cerca de

56,74% dos postos docentes nas escolas indígenas estão ocupados por professores não indígenas. Em alguns casos, essa porcentagem chega a patamares bem altos como, por exemplo, no caso do ensino médio, com o equivalente 92,30% dos postos docentes. Nas séries finais do ensino fundamental, a equivalência chega a 88,55%. Somente nas séries iniciais os índios superam, em número, os não-índios. Nesta etapa de ensino, 55,66% dos docentes são indígenas. Por outro lado, a presença de não índios ainda é muito significativa, pois corresponde a 44,34% dos postos existentes.

Sendo assim, tendo em vista o baixo número de professores indígenas não ocupando o seu espaço que é garantido por direito, entende-se, que é necessário não apenas formar futuros educadores indígenas e sim, dar oportunidade para os mesmos exercerem a sua respectiva função de docente nas escolas indígenas. Além disso, no que tange a essa formação de professores indígenas no Maranhão, nota-se uma certa tentativa de fato para dedicar-se às especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas, proporcionando uma educação diferenciada, como previsto na Constituição Federal de 1988 e em legislações complementares, como a (LDB) 9394/96.

Eventualmente, com fins de descobrir como encontra-se o processo de formação e qualificação dos educadores indígenas no Município de Grajaú, após uma pesquisa feita nas Instituições Superiores local, tornou-se possível observar um certo crescimento entre os anos de 2010 a 2024, isso, devido às ações coordenadas por órgãos estaduais, federais e particulares instaladas na cidade, onde ambas visam oferecer e disponibilizar cursos e vagas para os estudantes indígenas e não indígenas do município, garantindo assim, a participação de ambos no processo de formação e qualificação, seja em cursos técnicos, superiores ou apenas cursos de qualificação para professores indígenas e não-indígenas, atuantes no contexto escolar atual do município.

Além do mais, no município de Grajaú, existem tanto Universidades públicas quanto particulares, dentre elas podemos citar a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que por sua vez, disponibiliza em seu campus universitário desde o ano de 2010 até os dias atuais, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em cumprimento a convênio firmado entre o Ministério da Educação com a Universidade Federal do Maranhão e o Município de Grajaú. Vale ressaltar, que o mesmo oferece cursos de formação inicial para professores que atuam em escolas públicas. Além da Universidade Federal do Maranhão e o

Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, temos também o Centro Universitário Anhanguera – (UNIDERP), o Centro Universitário Internacional (UNINTER) e o Instituto Universitário Frei Alberto Beretta (UNIFABER), ambas localizadas no município e com o propósito e a missão de formar pessoas em várias áreas do conhecimento, independentemente da classe social, gênero ou etnia dessas pessoas, isso não apenas com o intuito de abastecer os postos de trabalho locais, como também, formar futuros profissionais para atuar e assim contribuir no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Partindo dessa premissa “Formação de Professores Indígenas no Município de Grajaú” buscou-se realizar um levantamento desses profissionais formados em relação ao campo/área de formação e qualificação desses profissionais da etnia Tenetehara formados por essas 4 Universidades analisadas dentro do Município de Grajaú conforme citadas acima, sendo 1 Instituição formadora da rede Pública e 3 instituições particulares, entre os anos de 2010 a 2024. Para isso, foi realizado uma visita às quatro universidades envolvidas na pesquisa, onde, por meio de diálogos e entrevistas com os setores responsáveis, foi possível obter os dados quantitativos referentes ao número de professores indígenas formados por cada instituição, seja nas áreas de Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, Geografia, linguística, dentre outras.), Pedagogia ou Magistério, conforme descreve a Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Quantitativo de Professores Indígenas da Etnia Guajajara, formados nas Instituições de Ensino Superior no Município de Grajaú.

Instituição Formadora	Cursos	Entre os Anos de:	Quantitativo de Tenetehara Formados
UFMA	Ciências Humanas - Geografia	2010 - 2024	02 Indígenas
PARFOR	Pedagogia	2010 – 2024	25 Indígenas
ANHANGUERA	Pedagogia	2010 – 2024	15 Indígenas
	Letras: Português/Inglês		03 Indígenas
	História		03 Indígenas
UNINTER	Pedagogia	2010 – 2024	05 Indígenas
UNIFABER	Magistério	2010 - 2024	23 Indígenas
Total de Indígenas Formados nessas Instituições: 76 indígenas			

Fonte: Próprio autor, 2024.

Vale ressaltar, que esse quantitativo de professores formados no Município de Grajaú, isso de acordo com a descrição na tabela acima, pode ser ainda maior segundo as instituições de ensino local, uma vez que nem todos os alunos indígenas usam o sobrenome Guajajara na sua identidade ou nas fichas de cadastros universitário, além disso, muitos desses alunos que frequentam essas instituições, se encontram atualmente em situação de trancamento temporário do curso.

Embora a tabela acima possa apresentar um avanço no processo de formação de professores indígenas na região, de acordo com a análise realizada entre os anos de 2010 a 2024, ainda sim, é notório observar o quanto é necessário investir e possibilita que mais indígenas venha se formar no município, e enquanto esse quantitativo não chega a aumentar, aumenta-se por outro lado, o número de educadores não-indígenas atuando nas mais diversas escolas e sala de aulas dentro das comunidades indígenas locais, justamente, devido ao baixo número de indígenas formados nas instituições de ensino superior do município. Logo, conforme avança o número de professores indígenas formados na região, possivelmente ocorrerá também um aumento no quadro de professores atuantes dentro das escolas indígenas dessa região.

Entretanto, com base na exposição da tabela acima, vale acentuar, que muitos desses professores indígenas hoje formados no município, podem não estar trabalhando nas escolas indígenas ou não-indígenas nos dias atuais, isso, em razão de uma combinação de fatores que integra a ausência de políticas públicas suficientes para a valorização e integração desses profissionais no mercado de trabalho, como também, pela carência de concursos públicos específicos para docentes indígenas, pelos trâmites no ato da admissão e a falta de aprovações plenas das especificidades da educação indígena, como antecipa a legislação brasileira, acaba de uma certa forma contribuindo e favorecendo para a exclusão desses educadores do mercado de trabalho, afetando principalmente o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e culturalmente adequada.

Seguindo essa mesma perspectiva, segundo o IBGE, no Censo Demográfico de 2022, ressalta que:

as comunidades indígenas no estado têm enfrentado dificuldades em relação à baixa escolaridade, e a precariedade e insegurança na infraestrutura escolares. Evidenciando assim, a importância e a necessidade de se ter políticas públicas voltadas não só para a educação indígena, como também, que possa oferecer uma formação de professores

para que esses futuros professores possam atuar como mediadores entre o conhecimento tradicional e a escolarização formal. (IBGE, 2023).

Ademais, sobre o mesmo ponto de vista “formação de professores indígenas”, porém, desta vez no que refere-se aos educadores indígenas e não-indígenas ativos nas unidades de ensino da Terra Indígena Bacurizinho (território esse, na qual a aldeia taboca faz parte), em especial, o quantitativo de professores indígenas, a Secretária Municipal da Educação de Grajaú (SEMED), através de uma entrevista realizada dentro do setor de Coordenação da Educação Escolar Indígena, com a Coordenadora Geral da Educação Escolar Indígena, a Coordenadora de Área Indígena e o Coordenador Administrativo da secretária de educação, ambos sobre a gestão do Prefeito Mercial Lima de Arruda, tornou-se possível coletar as respectivas informações abaixo, a respeito do quantitativo de professores ativo, das escolas, dos alunos e das séries de ensino ofertadas entre as 45 escolas indígenas localizadas dentro da Terra Indígena Bacurizinho, conforme a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Quantitativo de Professores Ativos por Região dentro da T.I Bacurizinho ano 2024

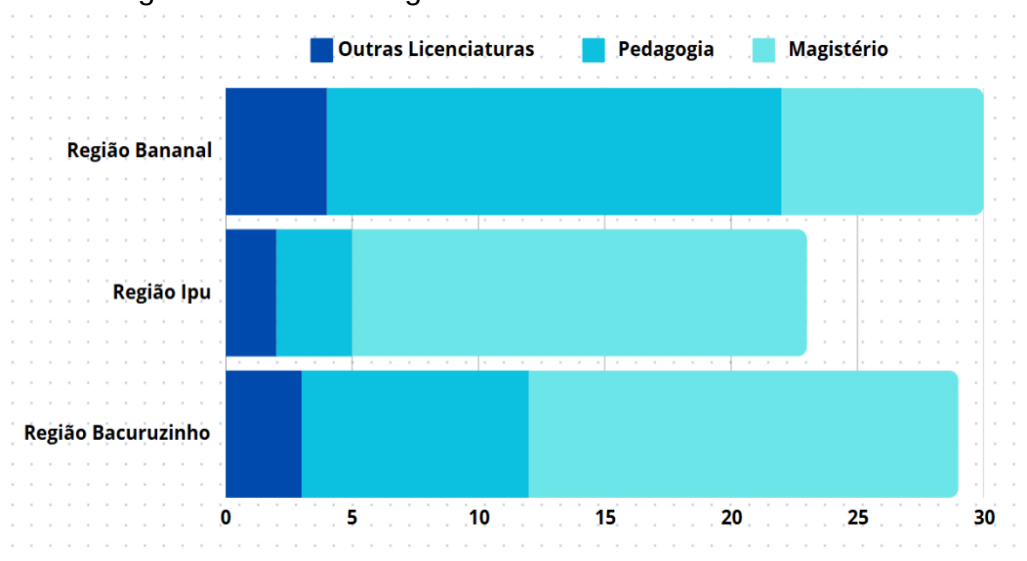
Região Ipu.					
Total de Escolas Indígenas	Professores Titulares e EJA	Professores Bilíngue	Alunos da Educação Infantil	Alunos do Ens. Fundamental Maior e Menor	Alunos da Educação EJA.
18	18 Titulares e 10 Ed. EJA	04	115	61	95
Total de Professores: 32			Total de Alunos: 271		
Região Bacurizinho					
17	21 Titulares e 04 Ed. EJA	08	136	136	49
Total de Professores: 33			Total de Alunos: 321		
Região Bananal					
10	13 Titulares e 10 Ed. EJA	03	87	60	139
Total de Professores: 26			Total de Alunos: 286		

Fonte: Próprio autor, 2024.

Desta forma, é possível observar que existe um quantitativo de 91 professores trabalhando nessas 3 regiões: Ipu, Bacurizinho e Bananal (onde encontra-se a Aldeia Taboca), ambas localizadas dentro da Terra Indígena Bacurizinho. Entretanto, desses 91 professores, existem apenas 26 professores, sendo 15 indígenas e 11 não indígenas na Região Bananal. Temos 32 professores na Região Ipu, sendo 25 indígenas e 07 não-indígena. E por fim, na Região Bacurizinho, temos 33 professores, sendo 31 indígenas e 2 não-indígenas, como descreve o gráfico abaixo, no que tange o quantitativo de professores formados e atuantes nas três regiões. Contudo, desses 91 professores atuantes na Terra Indígena Bacurizinho, 71 são indígenas e 20 professores não indígenas.

Já em relação às áreas/ o campo de Formação dos professores (Titulares, bilíngue ou da educação de jovens e adultos (EJA) ativos nas Três Regiões citadas acima, temos:

Gráfico 1 – Quantitativo da área de formação dos professores atuantes nas três regiões da Terra indígena Bacurizinho – ano 2024.

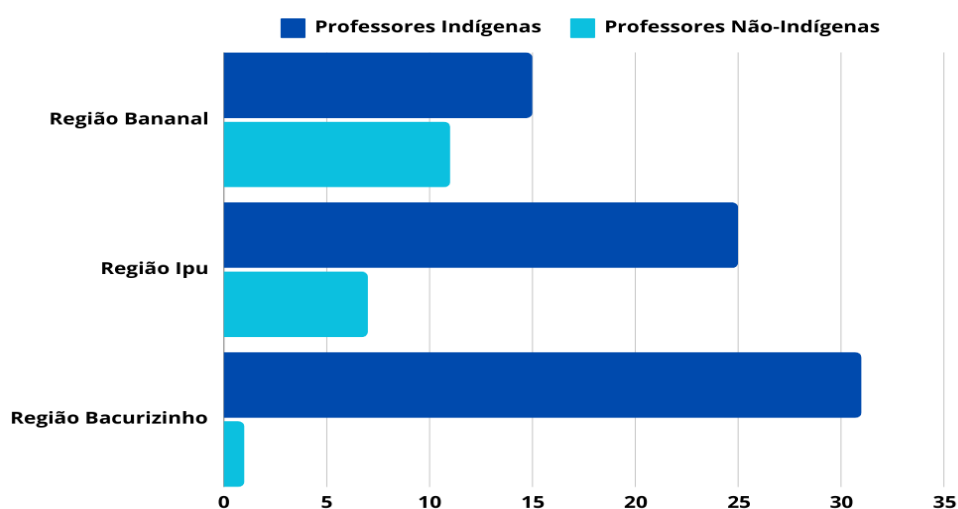


Fonte: Próprio autor, 2024.

De acordo com o gráfico acima, observa-se que os cursos de formação nas áreas de Pedagogia e Magistério se mantêm destacados, em relação à alguma formação na área de Licenciatura. Acreditamos que devido a Pedagogia formar profissionais para trabalhar na educação de forma mais abrangente, a procura por esse curso seja grande na cidade, pois ele é um curso de formação geral. Assim mesmo ocorre com curso de Magistério, pois trata-se de um curso de nível médio que

habilita o profissional para lecionar na Educação Infantil. Por se tratar de cursos com a maior disponibilidade de acesso no município e com maior aderência ao mercado de trabalho, acredito que eles estejam acima da Licenciatura, que é um curso voltado para a atuação em uma determinada disciplina/área. Vale ressaltar, que os professores bilíngues das três regiões citadas, que já possuem alguma formação, sejam em Magistério ou Pedagogia e que trabalham diretamente com a alfabetização bilíngues ou não, atualmente estão cursando a primeira turma do curso Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena em Ciência da Linguagem oferecido pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) no Município de Grajaú. Segundo a Universidade, a previsão de conclusão/colação de grau dessa turma será na segunda metade do ano de 2025.

Gráfico 2 – Quantitativo de professores indígenas e não indígenas atuantes na terra indígena Bacurizinho – ano 2024.



Fonte: Próprio autor, 2024.

Nesse sentido, o gráfico fortifica um avanço na contratação de professores indígenas na Terra Indígena Bacurizinho. Entretanto, esse quantitativo poder crescer ainda mais nos próximos anos, e para esse fato ocorrer, é preciso elaborar e investir nos projetos educacionais voltados para as políticas públicas de valorização desses profissionais, além, de realizar e solucionar problemas sociais, como por exemplo: a escassez de concursos específicos, os problemas de infraestrutura e a burocracia na

Educação do Município de Grajaú, isso incluindo também, os professores da Aldeia Taboca, seja ele Bilíngue ou não. Quanto a professora bilíngue da Aldeia Taboca que trabalha diretamente com a Alfabetização bilíngue e vivencia os desafios dessa Alfabetização no seu cotidiano e de várias crianças indígenas da comunidade, a mesma já possui formação em Magistério e recentemente encontra-se na etapa final da primeira turma do curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena em Ciência da Linguagem realizado pelo Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica (PROETNOS) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) no Município de Grajaú, ou seja, no que diz respeito aos desafios da Alfabetização Bilingue dentro da Aldeia, no quesito “Falta de capacitação ou qualificação de Professores indígenas para trabalhar com a educação/alfabetização bilíngue” para ensinar as crianças da região, a presente professora mostrou-se capacitada para exercer essa função. Dessa forma, quanto aos desafios da alfabetização bilíngue na aldeia, a hipótese que uns dos motivos seja a falta de profissionais formados e aptos para a função não pode ser considerado o único problema dessa alfabetização na escola local, pois tanto a professora bilíngue, quantos os demais professores recebem capacitação profissional de forma mensal ou anual pela SEDUC.

Vale salientar, que é de suma relevância que um professor Bilíngue tenha alguma formação que possa cumprir tanto as necessidades específicas de sua comunidade, como também, os requisitos legais do Sistema educacional Brasileiro, como por exemplo: a Formação Inicial – Ensino Médio com capacitação em Magistério, com fins de atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental; Formação Superior – Licenciatura em áreas convenientes ou em Pedagogia, com ênfase em educação escolar indígena; e a Formação Continuada – quanto se ocorre uma participação em programas de formação continuada, como o PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Interculturais Indígenas) que vise integraliza a preparação pedagógica com eixo nos aspectos culturais, linguísticos e interculturais. Todavia, essas formações qualificam o professor para operar de maneira bilíngue, habilitando tanto na língua materna da comunidade quanto em português, oportunizando dessa forma um ensino diferenciado, intercultural e inclusivo, como prevê a legislação brasileira.

Ademais, é importante ressaltar também que a formação destes professores indígenas se torna um fator essencial na criação de livros didáticos para povos indígenas, contribuindo assim para a valorização cultural, preservação linguística e adequação pedagógica dentro do município e demais municípios pertencentes ao Estado do Maranhão. Justamente, devido esses professores obter um profundo conhecimento sobre as suas culturas e assim ajudarem a elaborar materiais didáticos respeitando suas identidades, como demanda e reivindica a LDB (Lei nº 9.394/96), que prevê educação intercultural, bilíngue e contextualizada.

Portanto, a participação dos professores indígenas no contexto escolar, isso independentemente de qual seja a rede de ensino, tem por finalidade auxiliar na preservação de línguas ameaçadas, ajuda no registro e ensino dos idiomas indígenas para os alunos indígenas e não-indígenas garantindo quando se for solicitado a criação de materiais adaptados conforme as necessidades locais, tornando assim o ensino mais eficaz. Vale ressaltar, que ao envolver os professores indígenas no cenário educacional, possibilita promove-se o protagonismo e a autonomia do saber e das comunidades indígenas, alinhando-se assim às diretrizes do Plano Nacional de Educação e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

3 PROCESSO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA TABOCA (TAKWARA), TERRA INDÍGINA BACURIZINHO NA CIDADE DE GRAJAÚ – MA

Nesta seção, apresentamos a metodologia utilizada para a coleta de dados necessários ao desenvolvimento desta pesquisa, incluindo entrevistas, anotações de campo e gravações de áudio realizadas com um celular, nas quais participaram Raimundo Carlos e o Professor de Português da Aldeia Taboca. O mesmo processo metodológico foi aplicado na Secretaria de Educação do Município, bem como em Instituições de Ensino Superior da região.

Para as entrevistas, seguiram-se etapas básicas: (1) definição dos objetivos e perfil dos participantes; (2) elaboração de um roteiro com perguntas alinhadas à pesquisa; (3) abordagem aos entrevistados, com garantia de consentimento e sigilo, quando solicitado. Após a realização das entrevistas (registradas em áudio e/ou anotações), os dados foram transcritos, analisados e interpretados conforme os objetivos do estudo. Além disso, esta seção descreve o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos, abordando aspectos como o dialeto local (identificado como [nome do dialeto, se possível]) e os desafios no ensino da língua portuguesa nesse contexto. Também são discutidas as carências de infraestrutura escolar, a falta de materiais didáticos adequados e outros obstáculos enfrentados na educação indígena da Aldeia Taboca (Takwara).

3.1 Metodologia

O percurso metodológico corresponde a uma das etapas marcantes do fazer científico, dando o verdadeiro sentido ao processo científico. Desta forma, no que tange ao procedimento metodológico desta pesquisa, visou adotar inicialmente o levantamento bibliográfico, na qual servirá de importante subsídio para a construção do referencial teórico, estabelecendo assim, um padrão sobre os estudos produzidos a respeito da Educação Escolar Indígena e a alfabetização bilíngue.

A Teoria da educação de Pierre Bourdieu oferece uma visão crítica para analisar a relação entre educação e desigualdade social, especialmente no contexto dos povos Indígenas. Bourdieu (1977) introduz conceitos como *habitus*, *capital cultural* e *violência simbólica* para explicar como o sistema escolar reproduz as estruturas de poder dominante. No que diz respeito a educação formal, para os indígenas ela atua

como um mecanismo de imposição cultural, desvalorizando seus saberes tradicionais e reforçando a marginalização. Nesse sentido, o capital cultural dominante, valorizado nas escolas, contrasta com os conhecimentos ancestrais indígenas, criando uma hierarquia que privilegia a cultura hegemônica. (Bourdieu, 1977, p. 45).

A violência simbólica por sua vez, ocorre quando os grupos subordinados internalizam essa desvalorização, aceitando-a como natural. Isso acaba levando os povos indígenas ao apagamento de suas identidades culturais e a perda de suas línguas e tradições. Logo, a escola, ao invés de ser um espaço de emancipação, pode se tornar um instrumento de dominação quando não reconhece a diversidade cultural. Sobre a violência simbólica, Bordieu (1977) diz que “a ação pedagógica é uma forma de Violência, na medida em que impõe, de maneira arbitrária, um arbitrário cultural.” (Bourdieu, 1977, p. 19).

Além disso, é importante salientar que, embora este trabalho não siga rigorosamente a etnografia tradicional – como a imersão prolongada ou a observação participante –, sua abordagem aproxima-se dessa metodologia ao empregar observação direta e descrição detalhada do campo. Essas práticas permitiram realizar uma análise fundamentada em um estudo de caso holístico, conforme proposto por Sarmiento (2011), aplicado ao contexto educacional de uma reserva indígena. Para Sarmiento (2011), o estudo de caso é:

[...] um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais, ao facto de perspectivar holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam. (Sarmiento, 2011, p. 3).

Ludke (1996, p. 19), seguindo essa mesma perspectiva em torno do estudo de caso, ressalta que “Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando como um todo.”

Desta forma, o estudo de caso nos auxiliará para o melhor entendimento da realidade estudada, favorecendo a nossa compreensão sobre o fenômeno, colocando o nosso objeto sobre uma ótica mais particular e específica.

Inclusive, para completar a proeza desta investigação optou-se também por uma abordagem qualitativa, delineando-se como propósito de análise a Educação Escolar Indígena e os desafios do processo de Alfabetização Bilíngue na Aldeia

Taboca, Terra Indígena Bacurizinho em Grajaú – Ma. Perante o exposto, pretende-se apresentar e demonstrar (analisar, talvez fosse melhor) um pouco do contexto educacional com base no seguimento de aprendizagem dos estudantes indígenas na aldeia Taboca.

Seguindo essa perspectiva metodológica, em especial a abordagem qualitativa, Godoy (1995) enfatiza que:

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995, p. 21).

De acordo com Silva (2001) a pesquisa qualitativa tem uma estrutura real com o pesquisado, ela se norteia mais com os sujeitos e com suas concepções, ressalta ainda que:

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Silva, 2001, p.20).

Deste modo, através desses apontamentos, observamos que por meio da abordagem qualitativa, um fenômeno pode ser estudado levando em consideração os seus aspectos de qualidade, tanto no que se refere ao contato humano direto e através das relações sociais que as envolve, aproximando o pesquisador dos sujeitos da pesquisa. Portanto, durante o processo de investigação, o pesquisador deve buscar de forma lógica o que se pretende com a pesquisa, analisando e selecionando os instrumentos adequados para, posteriormente, realizar uma avaliação crítica do tema estudado, visando obter resultados finais consistentes, ou seja, na abordagem qualitativa, pretende-se buscar a essência da realidade investigada. Onde é necessário que o pesquisador se esforce para compreender a raiz do problema e explorar a profundidade do estudo, e essa descoberta é então levada à conclusão. Contudo, é importante destacar que o ambiente escolar não é o único foco da pesquisa; a comunidade também é levada em consideração. O pesquisador deve

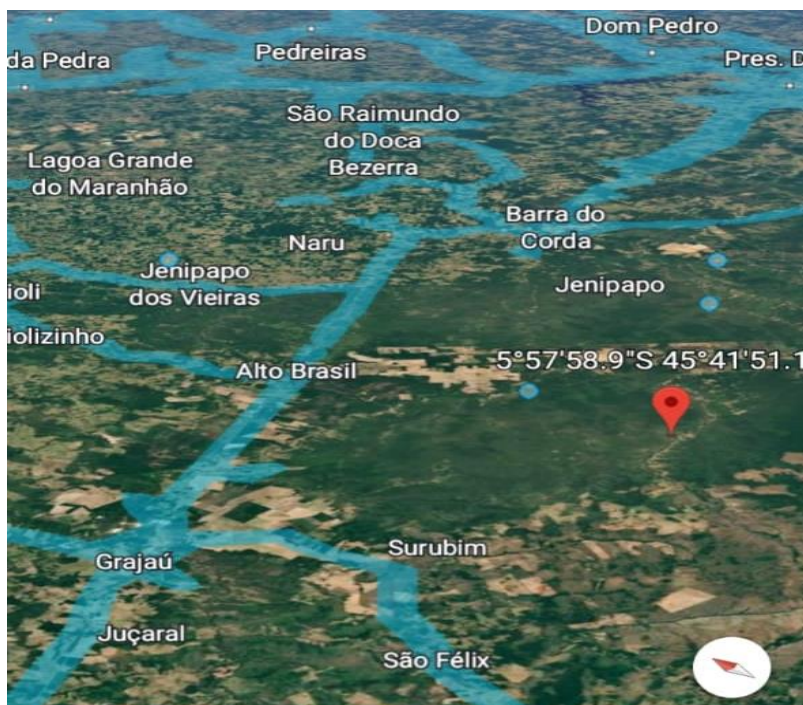
estar atento às observações feitas no contexto escolar, onde obterá informações valiosas para o estudo.

Por fim, para chegar nas conclusões desta pesquisa, isso, diante os instrumentos de coleta de dados, destaco que na presente análise foram entrevistados 04 (quatro) professores – 03 indígenas (ensino bilíngue) e 01 não-indígena (ensino da Língua Portuguesa) - que por questões de preservação do anonimato e da privacidade, assim como as normas éticas na pesquisa, ambos serão nomeados de P1, P2, P3 e P4. A razão da escolha destes profissionais se deu não só por fazerem parte do quadro de professores da escola pesquisada, embora que seja em épocas distintas, como também por terem mostrado interesse em responder à entrevista semiestruturada. Segundo, Gil (2008, p. 115), a “entrevista é a técnica de coleta de dados em que o investigador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter os dados que interessam a uma investigação”. Contudo, desta maneira deu-se a preocupação de construir um itinerário de entrevistas não-extenso com 10 perguntas, levando em consideração as finalidades específicas desta observação e a particularidade do ponto de vista da pesquisa qualitativa.

3.2 Descrição do campo e dos sujeitos envolvidos na pesquisa

A Aldeia Taboca fica situada no perímetro rural a 80 km da região central do Município de Grajaú – MA e 20 km da sede da Aldeia Bacurizinho às margens do rio Mearim. Com relação às coordenadas geográficas do campo pesquisado, segundo o Google Earth, temos como a Latitude: 5° 57'58.9"S, Longitude: 45°41'51.1"O, conforme apresenta na Figura 2 abaixo do presente trabalho.

Figura 2 – Coordenadas Geográfica do Espaço Pesquisado – Aldeia Taboca



Fonte: Próprio Autor, 2024.

Como mencionado anteriormente, a Aldeia Taboca (Takwara), onde habita o povo indígena da etnia Tenetehara. De acordo com a Secretária de Educação do Município de Grajaú, a Aldeia Taboca é uma das 47 aldeias situadas dentro da Região Bananal. A Região Bananal por sua vez, é uma das áreas situadas dentro da Terra Indígena Bacurizinho.

Após essa breve apresentação em torno das questões geográficas, e como essas regiões estão divididas em relação ao local pesquisado, avançaremos para as questões educacionais (processo de ensino aprendizagem e os materiais didáticos utilizados), que serão apresentadas adiante. Nesse momento, é importante não só analisar, compreender e entender como encontra-se atualmente o cenário escolar (estrutura física) da região e de que maneira essa escola vem sobrevivendo no decorrer dos anos até os dias atuais, como também conhecer primeiramente, como ocorreu o processo de formação, construção e gestão da aldeia Taboca, assim como, da edificação da primeira escola indígena instalada dentro da comunidade.

Assim sendo, no que se refere às questões de infraestrutura local, atualmente existe um espaço improvisado dentro da comunidade onde funciona apenas uma

única escola. Este espaço foi construído e improvisado pela própria comunidade, justamente, pela ausência de uma escola adequada para os seus respectivos alunos e professores. Vale salientar, que o registro da antiga e atual infraestrutura da escola dentro desse trabalho na aldeia, estará sendo apresentado no decorrer do mesmo, mais especificamente nas figuras 03 e 04 no presente trabalho.

De acordo com a comunidade, a escola está funcionando neste local há pelo menos 7 anos, desde, aproximadamente o ano de 2016 ou 2017 até os dias atuais. Antes desta data, entre os anos de 2010 a 2015/2016, a escola estava funcionando de forma improvisada na casa do indígena Raimundo Carlos, outro membro de suma importância dentro da comunidade indígena da região. No que diz respeito ao processo histórico em torno da formação da aldeia, a construção da primeira escola e na escolha dos primeiros educadores da escola indígena local, o Indígena Raimundo Carlos Guajajara, um dos primeiros monitores bilíngue indígena da região e filho do Cacique Bernardo Guajajara (pioneiro na formação da aldeia Taboca, localizada dentro da Terra Indígena Bacurizinho), relata as seguintes informações abaixo.

Quando perguntado sobre a formação da aldeia, o Indígena Raimundo Carlos Guajajara (2024), diz:

Raimundo Carlos: Então, é o seguinte, a aldeia taboca, a terra indígena Bacurizinho ela é dividida em três regiões: Região Bananal, Região da Bacurizinho e Região Ipú e cada uma dessas regiões ela tem uma liderança, entendeu? Tem umas lideranças que comandam. Cada região já tem uma liderança e nenhuma das aldeias se envolve como uma decisão da outra, entendeu? Cada um decide da forma que quer, da forma que vive e da forma que realmente eles acharam melhor para eles, entendeu? É isso!”

Sobre a presença de não-indígenas nessa região, o entrevistado diz:

Raimundo Carlos: Então, voltando aqui! A região bananal antes era chamada de Yrikamyri em nome indígena. E como na abertura na época não tinha estrada, não tinha nada aqui e ainda nesta época os brancos já moravam nessa redondeza na beira do riacho aqui, mas, aí já área demarcada e homologada, entendeu? E meu sogro Fortunato ele morava aqui perto, ele morava aqui na Aldeia Papagaio e ele não morava próximo aqui na região da beira da Buritirana. Quer dizer, no Riacho que se soma Bananal. Então o meu sogro viu aquela área e a necessidade de fazer uma retomada, a retirada dos brancos aqui da região, aí ele teve que vim morar junto com os brancos aqui, moravam aqui misturado e com isso acabou os brancos não se

incomodaram com a presença dele e com isso a própria justiça da demarcação aí brancos foram evacuados aqui da redondeza da região do bananal, aqui da Buritinana. E aí o mesmo caso foi com a Aldeia Taboca, na aldeia tinha uns brancos e os outros parentes com o Cacique Bernardo vieram morar para essas terras e com os brancos aconteceram a mesmas coisas, começaram evacuar das terras, aí por fim as pessoas e os caciques foram retomando, na aldeia apertado aconteceu do mesmo jeito, isso até chegar na aldeia sede Bananal.

Sobre o nome da aldeia, sua formação e a instituição de seus líderes, o entrevistado disse:

Raimundo Carlos: Então, né! A aldeia taboca se situou. Isso na época de 1984 por aí assim, e nessa época o Cacique Bernardo, ainda não era cacique não, a aldeia ainda estava se preparando para se fundar e nessa época eu era menino jovem e só participando eu via o meu pai junto com os parentes. Era o meu pai que comandavam essa região nessa batalha, nessa luta pioneira e aí, o que acontece foi nomeado o Cacique Bernardo para o comando da Aldeia Taboca, que o nome antes não era taboca era Takwara e Takwara se chama Taboca e depois foi colocado Takwartyw, mas não deu certo, então foi colocado mesmo Taboca em português porque os brancos. E na aldeia o Cacique Bernardo com junto com a comunidade e estava junto o Adenilson velho, o Oliveira e a própria família Bernardo e os parentes que vivia com ele lá, aí foi nomeado e fundando nessa época. e o primeiro professor dessa aldeia chama-se Francisco Bernardo um parente que trabalhou 3 anos de graça como voluntário para conseguir uma vaga na Funai.

A respeito do período que seu pai comandava a aldeia, o apoio da Funai e sobre a instituição do primeiro professor na aldeia, o entrevistado ressaltou que:

Raimundo Carlos: Olha, antes quando o meu pai comandava a liderança da Aldeia Taboca, juntos com outros parentes líderes de outras aldeias dentro da Terra Indígena Bacurizinho, eles tinham o apoio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que no passar dos anos foi modificado para Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O primeiro professor dessa aldeia chamava Francisco Bernardo um parente que trabalhou 3 anos de graça como voluntário para conseguir uma vaga na Funai. Olha, antes na Funai tinha que trabalhar 3 anos sem ganhar nada, aí depois foi dado um cargo para ele na Funai e hoje o Francisco Bernardo até é aposentando já. Entendeu? Ele foi o primeiro professor indígena, ele ensina na nossa língua e depois surgiu as demandas das

associações no qual foi eu que comandeí na época depois, eu cheguei ensinar como professor, mas hoje moro na Buritirana e a Aldeia Taboca fica localizada a 10km da Buritirana, eu ia dar aula a pés, entendeu?

Quanto a criação da primeira escola da aldeia e sua infraestrutura, o entrevistado relata que:

Raimundo Carlos: Olha, na época não tinha a estrutura que tem hoje, nunca teve uma escola construída, agora que estão construindo uma escola ainda, a escola funcionava na casa rústica, a casa improvisada pela comunidade e depois que essa casa caiu, eu não dava mais aula não, que dava era outras que eu sei, aí surgiu muitos professores e a questão cultural também, aí depois disso eu saí da associação e o estado começou é a toma de conta, até hoje. E outra coisa, deixa eu te falar, nessa época quem comandava a educação era a Funai, o recurso vinha pela Funai, aí passar do tempo aí, não estou lembrado o ano, mas foi descentralizado das ações da Funai e passou para repartições da Seduc, do Estado. Mas, as escolas sempre existiram, o que não tem é a infraestrutura, não tem o prédio, aí foi feito o prédio e caiu, olha não passou nem seis meses. aí o Estado em 2010 pra cá não tem mais formação de professores mais não, até agora não tem mais formação, o estado nunca mais vez isso, aí falta material, falta carteira, falta reforma, aí nós estamos aqui desde 2001 e nunca recebemos reformas destas escolas aqui, essas escolas que foram feitos pelo convênio nunca foi terminada ainda. Entendeu? É isso! E nunca recebeu reforma pelo Estado e aí tem sala de aula aí que tá sufocada e aí tem muitos alunos querendo estudar e o Estado não fornece esses benefícios.

Quando perguntado sobre a escola construída que acabou desmoronando meses depois, o entrevistado disse:

Raimundo Carlos: E outra coisa, a escola da Taboca é isso aí que você tá vendo, aqui foi feita uma escola pela empresa do Governador Jackson Lago lá pro lado de 2006 a 2010 por aí, não lembro agora bem a data, olha a empresa fez a escola, mas, não passou seis meses a escola caiu, aí tanto da Aldeia Taboca, quanto da Aldeia Nova caiu também, tipo cultural mesmo. Aí é isso aí! Não é só as escolas da Taboca não. As aldeias todinhas aqui estão necessitando a atenção do estado, o estado realmente não tem dando muita atenção não. É isso! A gente sabe que o Estado nunca parou de receber o recurso do FDNE, do FUNDEB e aí não vem pra cá, não sei o que é isso.

Deste modo, com base na fala do Indígena Raimundo Carlos Guajajara, é possível notar que a história dos povos indígenas no estado do Maranhão, é semelhante aos relatos dos demais povos indígenas de outros Estados brasileiros no que se refere ao processo histórico de lutas e de sobrevivência dos povos indígenas.

Além disso, é importante salientar, que a história relatada pelo Indígena Raimundo Carlos, não só nos possibilita conhecer um pouco sobre a luta e trajetória dos indígenas mais velhos (dos Tenetehara) dentro da Aldeia Taboca e áreas vizinhas, como também, nos permitir conhecer de que maneira ocorreu os primeiros passos em torno da criação, administração e fundação da primeira escola indígena dentro da aldeia. Assim como, nos direciona também a fazer uma certa reflexão em torno da presença do Estado dentro da aldeia. Quanto à construção da primeira escola mencionada nesta pesquisa pelo Indígena Raimundo, a mesma está apresentada conforme o Figura 3 do presente trabalho.

Figura 3 – Primeira Escolar construída na Aldeia Taboca.



Fonte: Próprio autor, 2024.

Seguindo essa perspectiva, em relação a presença do Estado e as suas respectivas obrigações em torno das questões educacionais que envolve os povos indígenas, o (PNE) Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, em especial no que se trata as modalidades de ensino, da educação indígena e dos objetivos e metas, ressalta o seguinte:

1. Atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidades aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.

4. Ampliar, gradativamente, a oferta de ensino de 5ª a 8ª série à população indígena, quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo que se lhes ofereça o atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno.

8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

9. Estabelecer, dentro de um ano, padrões mínimos mais flexíveis de infraestrutura escolar para esses estabelecimentos, que garantam a adaptação às condições climáticas da região e, sempre que possível, às técnicas de edificação próprias do grupo, de acordo com o uso social e concepções do espaço próprias de cada comunidade indígena, além de condições sanitárias e de higiene.

10. Estabelecer um programa nacional de colaboração entre a União e os Estados para, dentro de cinco anos, equipar as escolas indígenas com equipamento didático pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.

11. Adaptar programas do Ministério da Educação de auxílio ao desenvolvimento da educação, já existentes, como transporte escolar, livro didático, biblioteca escolar, merenda escolar, TV Escola, de forma a contemplar a especificidade da educação indígena, quer em termos do contingente escolar, quer quanto aos seus objetivos e necessidades, assegurando o fornecimento desses benefícios às escolas. (Brasil, 2001, p. 59 - 60).

Ocasionalmente, mediante a essa situação, é importante refletir um pouco sobre a ausência do Estado e dos seus respectivos representantes legais nessa região, na qual desde o ano de 2001 (segundo o Indígena Raimundo Carlos) até os dias atuais, ainda não se constatou nenhum avanço em relação a infraestrutura escolar local. Vale salientar, que segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) é de responsabilidade do Estado a educação indígena, como também, oferecer uma infraestrutura digna para esses estudantes.

Retomando sobre o processo de ensino e aprendizagem dentro da comunidade. Foi observado que as aulas, como já citado anteriormente, ocorrem dentro de barracão² com apenas uma única sala de aula onde é oferecido turmas multisseriadas, ou seja, o Ensino Maternal e o Infantil I e II na Pré-Escola Indígena Taboca no turno matutino e no mesmo ambiente, já no turno vespertino se tem o Anexo Yrikamiry que oferece a Modalidade EJA, ambos sob a administração e responsabilidade do Município e funcionando no mesmo espaço improvisado pela comunidade indígena. Tal espaço, entre os anos de 2021 até o final de 2023, era

² Abrigo, telheiro ou casa provisória, frequentemente de madeira, cobertas de palha ou folhas de palmeiras, dentre outras folhas, com fins de guardar utensílios, servir de depósito de materiais de construção em canteiros de obras, alojamento, garagem etc.;)

oferecido o ensino do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental menor na Escola Estadual Cacique Bernardo Guajajara, também, sobre uma infraestrutura inadequada, conforme a ilustração apresentada na Figura 4.

Figura 4 – Antiga Escola Estadual Cacique Bernardo Guajajara.



Fonte: Júnior Guajajara (2021)

Segundo os membros da aldeia, devido a infraestrutura da Escola Estadual colocar em risco a vida dos alunos e professores do Estado, quanto os alunos do Município que também ocupava o mesmo ambiente educacional, uma vez que dentro da aldeia não existia outro espaço que pudesse usá-lo com fins de separa essas duas redes de ensino dentro da aldeia, a comunidade indígena então achou necessário destruir esse prédio apresentado na Figura 05 e criar um novo espaço improvisado no mesmo ambiente, porém, de frente para a escola anterior, em uma distância de 7 metros. Por fim, nesse novo espaço encontra-se funcionando hoje a Pré-escola e o Anexo Yrikamiry, conforme a imagem abaixo:

Figura 5 – Atual Escola improvisada pela Aldeia Taboca.



Fonte: Próprio autor, 2024.

Atualmente, nesse local improvisado pela comunidade, atuam 02 professores de forma ativa e por escala: 01 professor não-indígena que trabalha com a língua portuguesa, nas segundas, terças, quintas e sextas-feiras, sem o apoio do interlocutor e 01 professora indígena que ensina na própria língua materna, todas as quartas-feiras, também sem a presença do professor de português. Com relação ao total de alunos indígenas, atualmente existem 19 alunos matriculados no turno matutino, sendo 07 alunos matriculados no Maternal, 06 alunos matriculados no Infantil I e 06 alunos matriculados no Infantil II. Já em relação a Modalidade Eja, existem 14 alunos matriculados no turno vespertino realizando a 2º série do ensino fundamental menor.

Vale ressaltar, que até o presente momento não existe uma unidade escolar do Estado dentro da Aldeia que vise ofertar o especificamente o Ensino Fundamental maior ou o Ensino Médio para os alunos da aldeia Taboca. Também não teve retorno por parte da Secretaria Municipal de Educação de Grajaú (SEMED) e da Regional em Barra do Corda se a Escola Estadual Cacique Bernardo Guajajara se encontra ativa nos dados da SEDUC. Assim como também não consegui obter informações exatas sobre o destino dos alunos e nem da professora bilíngue representados na antiga escola improvisada.

Diante das incertezas sobre o funcionamento da antiga escola estadual que ocupava o mesmo espaço onde hoje está instalada a Escola Estadual Cacique Bernardo Guajajara, torna-se urgente investigar a atual situação dos alunos que ali estavam matriculados. É necessário verificar se essas crianças e adolescentes

indígenas estão frequentando regularmente alguma instituição de ensino na região - seja na rede municipal ou estadual - e como os órgãos responsáveis estão acompanhando esse processo. Nesse sentido, surgem questionamentos fundamentais: como se dá a articulação entre as Secretarias de Educação municipal e estadual para monitorar a matrícula e frequência desses estudantes indígenas? Existem protocolos estabelecidos para garantir o acompanhamento educacional contínuo desses alunos, especialmente em casos de transferência entre redes ou risco de evasão escolar? Quais são os principais entraves na comunicação interinstitucional que possam estar prejudicando o fluxo de informações sobre a movimentação desses estudantes entre as escolas da região?

Essas indagações revelam a necessidade de se examinar não apenas a situação pontual dos alunos, mas todo o sistema de gestão educacional que deveria assegurar seu direito à educação de qualidade, respeitando suas especificidades culturais. A ausência de mecanismos eficientes de acompanhamento pode resultar na invisibilização desses estudantes indígenas dentro do sistema educacional, perpetuando desigualdades históricas. Portanto, compreender esses processos burocráticos e suas falhas é essencial para garantir o pleno acesso à educação para as populações indígenas da região.

De acordo com a SEMED de Grajaú, existe uma falta de comunicação em relação a entrada e saída de alunos indígenas no sistema escolar local. Essa falta de informações ocorre devido a Regional ser em Barra do Corda e essas questões de localidade dificultam bastante o alinhamento e o repasse de certas informações entre o Estado e o Município em torno da educação dos alunos indígenas do Município de Grajaú, pois se trata de coordenações e lugares distintos, porém, dentro do mesmo Estado.

Já em relação aos alunos que frequentam e compartilham o novo ambiente escolar dentro da Aldeia Taboca, tanto pela manhã no Ensino Infantil, quanto pela tarde na Modalidade Eja, ambos alunos da rede municipal e com idade diferente. Sobre essa questão de faixa etária diversificada, a SEMED relata que desde 2014 ficou acertado pela Secretaria de Educação (SEDUC) realizar a separação de turmas e turnos. O objetivo seria estabelecer e fazer funcionar duas turmas, uma voltada para a educação infantil com o intuito de atender alunos do Ensino Infantil I, II e III, e outra turma que pudesse trabalhar o ensino fundamental multisseriado com alunos do 1º ao

3º ano. Vale acentuar que esse formato de ensino multisseriado tem por finalidade englobar crianças de idades distintas em um único espaço, ainda que estejam cursando ou não o mesmo ano de ensino. Mas, será que esse formato de ensino de ensino realmente contribui ou prejudica o processo de ensino aprendizagem das crianças indígenas?

Seguindo essa perspectiva em relação ao ensino multisseriado segundo um dos professores entrevistados, ressaltou que esse processo de ensino é importante e dá resultado. Porém, esse resultado ocorre quando se tem uma escola bem estruturada fisicamente, quando se tem um corpo docente e uma equipe pedagógica capacitada para atender os problemas que poderão surgir no cotidiano escolar. Ainda segundo o mesmo, no tempo em que passou dando aula em um local sem a menor infraestrutura, não só para si, como também para os seus alunos, começou a observar que o sistema de ensino multisseriado contribuir de certa forma para a desvalorização profissional dos professores e do próprio saber em volta da educação escolar de muitas crianças indígenas da comunidade.

Enfatiza, ainda, que esse modelo de ensino e aprendizagem dificulta um pouco o trabalho dos professores ao reunir em uma única sala de aula os alunos de diferentes anos, pois, segundo ele, essa forma de ensino compromete a adequação do conteúdo para cada nível educacional, além de que as crianças indígenas se situam em um presente fluxo de movimentação, de transição de uma aldeia para outra dentro da Terra Indígena Bacurizinho e demais outras terras Indígenas locais.

Nesse sentido, ele ressalta que quando o professor se concentra no conteúdo de um ano específico, os alunos de outros anos ficam prejudicados. Por fim, vale pontuar que embora essa questão esteja fora do foco principal desta pesquisa, é importante notar e refletir sobre os possíveis impactos que esse sistema exerce sobre a motivação e valorização dos docentes e alunos indígenas.

Ademais, no que diz respeito ao processo de ensino da Aldeia Taboca, enquanto o Estado e os seus respectivos representantes legais ainda não encontraram uma solução para resolver o atual cenário educacional de muitos alunos indígenas dentro da aldeia, cabe então ao Município atuar diante essa situação e atender as demandas educacionais da aldeia. Segundo a SEMED, o município passou trabalhar nessa região desde o ano de 2013, realizando assim, não só atividades relacionadas à formação continuada dos professores locais, como também atividades

referentes a entrega dos materiais didáticos e o transporte de alunos indígenas matriculados e ativos dentro da unidade de ensino, seja esses matriculados em escolas da rede municipal ou estadual distante da aldeia Taboca.

Ainda no que diz respeito às escolas do Estado, estas por sua vez, encontram-se distante da Aldeia Taboca. Conforme a SEMED, existe o Centro de Educação Escolar Indígena Cacique Raimundo Lopes. Essa escola estadual está situada dentro da Aldeia Bacurizinho e nesse prédio funciona uma escola do Município, pois se trata de um prédio grande e que comporta a demanda do Município. A SEMED ainda diz que existe um prédio do Estado, construído pelo próprio estado, no qual possui duas salas, uma cozinha e um pátio. Entretanto, por se tratar de um prédio pequeno, não dá para atender aos alunos da rede estadual de ensino, especificamente no que diz respeito ao processo de ensino que se estende do 1º até o 3º ano do ensino médio. Já em relação ao processo de ingresso no ensino médio, muitos desses alunos e seus familiares preferem frequentar as escolas não indígenas na região central de Grajaú, o que acaba dificultando a formação de uma turma somente de alunos indígenas voltada para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio dentro das unidades de ensino presentes na Terra Indígena Bacurizinho.

Em suma, é importante destacar neste trabalho que está sendo construída, desde julho de 2023, uma nova escola do Município dentro da aldeia Taboca. O objetivo é que ela seja entregue até dezembro de 2024 e posteriormente inaugurada logo nos primeiros meses de 2025. No presente empreendimento escolar, foram construídas 4 salas, 1 cozinha, 2 banheiros, 1 secretaria e um pátio amplo para as crianças realizarem suas atividades escolares e recreativas.

Por fim, segundo a Secretária Municipal de Educação de Grajaú (SEMED) se tem em vista até o presente momento nomear esta unidade de ensino como “Escola Municipal Indígena Taboca”. No que diz respeito ao registro da nova escola que está sendo construída, a sua previsão de inauguração encontra-se estabelecida para dezembro de 2024 até agosto de 2025. Conforme a ilustração da Figura 6 abaixo:

Figura 6 – Construção da Nova Escola dentro da Aldeia Taboca.



Fonte: Próprio Autor, 2024.

3.3 Dialeto e linguagem e as dificuldades da língua portuguesa inserida no contexto da educação escolar indígena dentro da Aldeia Taboca (Takwara)

Na contemporaneidade, a maior parte dos povos indígenas no Brasil enfrenta diversas formas de bilinguismo. Além disso, a língua materna de um povo é uma das referências mais primordiais de sua cultura, pois ela torna-se essencial para que venha ocorrer um processo de conservação de suas tradições e costumes e assim assegurar os saberes dessas e das futuras gerações. Essa por sua vez, tem o papel primordial dentro das escolas indígenas, pois ela desenvolve um papel central na edificação da identidade e na técnica de comunicação.

Em destaque

A Constituição de 1988 e a nova LDB incorporam esse princípio ao garantirem aos povos indígenas o direito de utilizar suas línguas ao longo do processo educativo, oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares. O português aparece como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial e outros. (Brasil, 1998, p.14)

Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, visa garantir o uso das línguas indígenas durante o processo de ensino de muito alunos indígenas, nota-se que na execução, vastas comunidades acabam encarando grandes dificuldades, tais como: o desaparecimento

do idioma local, a ausência de materiais didáticos e principalmente a escassez de professores qualificados.

Apesar disso, a aplicação prática desses direitos, muitas vezes, não condiz com a realidade das escolas indígenas. Em algumas comunidades, o resgate da língua materna ainda se apresenta como um grande desafio, em especial para as próprias comunidades e as escolas. Contudo, observa-se que um dos maiores embaraços vivenciados pelos alunos indígenas, remete-se a questões como: aprender a ler e escrever, como também, saber elaborar textos utilizando a sua própria língua originária.

Sobre o ato de redigir, muitas vezes esse ato acaba se tornando um grande desafio durante o processo de ensino aprendizagem, uma vez que para se ter uma boa escrita necessita-se, primeiramente, obter uma boa compreensão. Contudo, esse desafio pode ocorrer não apenas pelo uso paralelo ao utilizar duas línguas diferenciadas na qual acaba proporcionando uma certa confusão nas crianças diante do processo de alfabetização, como também devido ao fato de que “há povos indígenas que só falam sua língua materna, enquanto outros a perderam, tendo-se português seu idioma atual” (Brasil, 2002, p. 09).

Dessa forma, é possível compreender que o ensino bilíngue se defronta com certos obstáculos, em especial com relação a produção textual na língua materna. A língua Guajajara antigamente era utilizada mais como dialeto local “fala” e eram raros os alunos que chegavam ao processo de ler, escrever e elaborar um texto. No entanto, como o decorrer dos anos, muitas escolas começaram ser instaladas dentro das comunidades indígenas e, com elas, veio a necessidade de se realizar novas práticas e sistemas pedagógicos de ensino, inclusive em relação ao uso da língua Guajajara junto com os ensinamentos da Língua Portuguesa, isso a partir dos primeiros anos iniciais do ensino fundamental na vida escolar dessas crianças.

Barboza (2015, p. 126), fala sobre o uso da língua Guajajara na educação indígena e as intervenções linguísticas do português sobre a linguagem Guajajara, destaca que

[...] as línguas em contato sofrem transformações através de empréstimos fonético-fonológicos, enfatizando que a língua Guajajara, ao incorporar elementos do português, passa por mudanças estruturais significativas, especialmente no léxico. [...] esses empréstimos linguísticos não são apenas influências isoladas, mas refletem uma integração cultural e social mais ampla, impactando especialmente as gerações mais velhas e as mulheres falantes da língua Guajajara.

Matras e Sakel (2007) analisam que os empréstimos de fonemas são acolhidos para se adaptar à pronúncia da língua de contato. No momento que um fonema de uma língua é acrescentado em outra língua, cuja a especificação fonológica é muito distante da língua que acolhe o empréstimo, compreendemos que essa língua pode, aos poucos, ir se afastando de sua sustentação fonológica, transformando especialmente o campo lexical.

Seguindo essa mesma perspectiva, em relação à língua, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) destaca que

As tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política e os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos monolíngues em português continuam utilizando a língua ancestral como símbolo poderoso de identificação, configurando um quadro significativo de bilinguismo simbólico (Brasil, 2002, p. 25).

Assim, o uso das línguas indígenas tem se expandido nas escolas, tornando-se uma resistente marca de identidade cultural. Porém, algumas comunidades ainda estão no processo de resgate das suas línguas. Já sobre o uso da linguística, Aryon Dall'Igna Rodrigues, referência entre linguistas brasileiros e nas questões das línguas indígenas, descreve na sua obra "Línguas Brasileiras", um pouco da sua análise em torno da fonética, fonologia e outras características estruturais das línguas Tupi-Guarani. De acordo com Rodrigues (1994), essa língua pertence ao Tronco Tupi, da família Tupi-Guarani e tem 8.269 falantes que levam o mesmo nome da língua, ou seja, Tenetehara

Nesse sentido, sobre o “resgate da língua indígena”, as escolas nessas circunstâncias acabam desenvolvendo um papel categórico na formação cidadã, ao se desenvolver, sem deixar de se comprometer cautelosamente com os saberes e costumes da própria comunidade. Além disso, torna-se fundamental que os professores possam considerar uma postura, que vise enfrentar os problemas sem deixar de estimular a entusiasmo e a elaboração da aprendizagem por parte dos seus alunos. Vale ressaltar que essa educação não é apenas de responsabilidade das escolas e sim, que a mesma “escola” precisa manter um laço com a comunidade indígena com o intuito de ambas as partes educacionais (escola/comunidade) possam desenvolver um currículo de acordo com a realidade da própria comunidade e dos

alunos desta localidade e principalmente, no que diz respeito à maneira como a língua portuguesa pode ser inserida de forma gradual na vida escolar dessas crianças desde os primeiros momentos da educação infantil na escola presente dentro da comunidade.

Quanto à utilização e os desafios da Língua Portuguesa, inserida no contexto educacional na Aldeia Taboca, o professor de português³ responde as seguintes informações abaixo para cada pergunta direcionado ao mesmo.

Quais dificuldades você observa assim que uma criança inicia os seus primeiros acessos/contato com o uso da língua portuguesa dentro da escola?

Professor de Português: As dificuldades que noto logo nos primeiros momentos de ensino para as turmas da educação maternal, infantil I e II, é porque as crianças de 3 a 4 anos vem do berço materno e como elas não tem nenhum contato com o português e sim, tem mais contato direto com a língua materna, elas têm um pouco de dificuldade, mas, tem algumas dessas crianças que já chegam com alguma noção do português. E as que não tem, nesse primeiro contato, eu penso que seria muito importante dar aula e ter do lado alguém para traduzir o que estou ensinando, assim as crianças da aldeia iriam entender melhor o que digo e isso, não vejo na escola.

Além dessas dificuldades, que você relatou anteriormente em relação ao primeiro contato dessas crianças com a língua portuguesa dentro da escola, existe um outro momento difícil que você vivencia com bastante frequência?

Professor de Português: Olha, um outro momento difícil é quando uma criança está sendo alguma dor, quando ela quer beber água ou até mesmo quando ela tá querendo ir ao banheiro, nesse momento essas crianças falam na língua materna e não no português e assim fica um pouco difícil e complicado entender, ainda mais a gente que não entende. Tem dias que quando chego para dar aula na escola os pais dessas crianças já estão lá e ficam até a aula terminar. São os pais dessas crianças que me ajudam a entender o que essas crianças estão dizendo. Eu consigo entender poucas palavras e as que não consigo é a mãe, o pai ou algum parente dessas crianças que me dizem o que ela quer naquela hora. Logo, como eu disse antes, eu acho que seria muito importante os gestores colocarem um monitor para acompanhar os dias de aula.

³ O mesmo presta serviço nessa unidade de ensino há 3 anos, do gênero masculino, não indígena, Branco, 37 anos Residente no povoado Matusalém, povoado a 2 km de distância da Aldeia Taboca, no qual nesse primeiro momento da pesquisa encontra-se identificado como “Professor de Português” e no segundo momento dessa pesquisa, é identificado como “P4

É mais um motivo que acho importante que tenha um professor bilíngue presente ao meu lado e ao lado de outros professores que ensinam a língua portuguesa em outras aldeias.

Desta forma, tendo em vista o relatado sobre os desafios vivenciado pelo professor de português em sala de aula, em especial o obstáculo linguístico por não dominar a língua materna local dessas crianças e sim, apenas superficial permitir-nos então a refletir de que forma esse obstáculo pode interferir durante o processo de ensino aprendizagem, assim como, a comunicação em possíveis eventos no qual necessita ter-se uma comunicação urgente entre professores e alunos. Diante essas situações, torna-se fundamental compreender e entender o quanto é importante se ter a presença de um professor bilíngue nesta unidade de ensino, não apenas e somente para traduzir as necessidades das crianças e sim, ter a presença desse educador bilíngue na unidade de ensino como sinônimo de respeito à língua e a cultura indígena local.

Em quantas escolas você já trabalhou, isso antes de começar a dar aula de Português na Aldeia Taboca? E sobre a língua materna local, você já tinha uma certa compreensão sobre a mesma, antes de chegar na aldeia?

Professor de Português: Bom, antes de ser chamado para trabalhar como professor de português na aldeia taboca, eu já ministrava aula de português em outras escolas do município de 2013 a 2017. Além de ensinar a língua portuguesa, eu dou aula de matemática em outra escola de 2017 até os dias atuais.

Então, assim, nas outras escolas, em outras aldeias e aqui na aldeia, assim que iniciei o meu trabalho como professor, sempre busquei primeiramente me atentar a língua, os gestos e as falas em rodas de conversas e aos costumes locais e só depois começar a criar materiais didáticos que permitam fazer uma fácil compreensão dos alunos, ao mesmo tempo que ensino, procuro sempre respeitar os saberes locais e as especificidades da comunidade como disse, porque quando criamos um material didático e aplicamos uma metodologia conforme a realidade dessas crianças, acabam ajudando as crianças entender o que foi falado, isso de forma leve e respeitosa, mesmo elas utilizando a língua materna com mais frequência.

Logo, foi a partir do momento que passei utilizar algumas metodologias como a “leitura, apresentação de imagens e as explicações dessas ilustrações” conforme a realidade delas e o retorno que tinha das mesmas ao falarem sobre as imagens que

olhavam nos livros, acabei aos poucos entendendo algumas coisas, e tudo isso é experiências escolar, além disso, na localidade onde eu morava, onde eu nasci e me criei juntos com os demais indígenas, essas interações acabou me ajudando um pouco a conseguir compreender a língua indígenas, mas sempre foi pouca coisas e foi devido a isso que hoje eu consigo entender um poucos do que as crianças estão falando, conversando e além disso, os gestos que elas fazem, me permitir também conseguir entender um pouco o que elas querem transmitir, tem palavras como disse que eu não consigo entender, mas, procuro ficar atento para os gestos e assim, aos poucos vou aprendendo um pouco a cada dia que passa, isso, ao mesmo tempo vou ensinando a língua portuguesa para essas e as demais crianças da aldeia Taboca, sempre quando chego para dar aula.

Você acha que crianças indígenas com faixa etária acima dos 4 anos de idade já conseguem interagir com os demais alunos e professores usando a língua portuguesa?

Professor de Português: Então, eu vejo que as crianças de 5 e 6 anos já conseguem interagir sim com o português, com os alunos e com outros professores também, elas conseguem entenderão e falam um pouco a língua português, e tudo que elas desejam fazer, ou estão sentido elas utilizam a língua portuguesa para explicar. Isso é muito bom! Justamente, porque ajuda bastante no desenvolvimento de aprendizado entre eles mesmos e as demais pessoas. Olha, sei que estão terminando uma nova escola, ela será uma escola polo da região e espero que tenham mais professores bilíngues para dar suporte na hora das aulas de português. Creio que seria uma boa ideia o estado ou o município oferecer curso de formação ou capacitação para formar novos professores bilíngues, em especial, os moradores da comunidade da Aldeia Taboca. Uma vez, que o curso de formação bilíngue é específico para indígenas. Enquanto não tenho acesso a esse curso ainda, busco em meu cotidiano aprender sempre um pouco mais sobre a língua materna local, ao notar os meus alunos conversando com outros alunos da comunidade. Por não ter acesso ainda, ao curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica para Indígenas, Penso que seria muito relevante os gestores locais formar e preparar novos educadores indígenas dentro da comunidade e posteriormente colocar os mesmos como monitores para acompanhar os demais professores indígenas e não indígenas da localidade ou de demais localidades adjacente que chegam aqui para dar aula de língua portuguesa.

Ademais, penso que essa eventual grandeza só fortaleceria o respeito aos costumes, a cultura e à língua materna local, possibilitando assim, ter uma educação mais eficaz e inclusiva.

Sendo assim, como base na fala do entrevistado P4, no que tange o uso da língua portuguesa, inserida dentro da escola indígena da Aldeia Taboca, é possível notar que essas dificuldades relatadas por ele dentro da comunidade, tornam-se recorrentes a princípio, mediante abranger uma série de desafios relacionando as questões culturais, linguísticas e pedagógicas, tais como: pelas diferenças linguísticas, pelas diversidades culturais, ao uso metodologias de ensino eficaz, uma vez, o processo pedagógico aplicado ao contextos das escolas urbanas, nem sempre estão adequada para o contexto escolar indígena, e nesses casos o professor necessita elaborar técnicas voltada para o ensino desses alunos, no qual vise considerar em todo os momentos, os seus respectivos conhecimentos tradicionais, o ensino coletivo e o tempo da comunidade. Além disso, a relação com a comunidade indígena e a adaptação do currículo educacional a ser implementado e trabalhado dentro da comunidade, precisa respeitar os saberes locais e as especificidades da comunidade, justamente, porque nem sempre esses currículos condizem e são precisos com a realidade dos povos indígenas.

Contudo, esses e muitos outros desafios como a falta de formação na área bilingue e a presença de uma infraestrutura precária, acaba tornando o trabalho desse professor bem desafiador, além dos demais professores e principalmente, as crianças que precisam ter um espaço que respeitem a arquitetura e o ambiente da comunidade, assim como, ter em suas mãos os materiais pedagógicos que incluem conteúdos culturais indígenas. Entretanto, embora ocorra esses desafios dentro de muitas comunidades indígenas, torna-se enriquecedor ver quando o professor diante de tantos desafios, consegue trabalhar com um domínio intercultural, honrando e compreendendo com a diversidade indígena. Por essa razão

O ensino da língua indígena na escola e o respeito e a valorização dos conhecimentos tradicionais e dos processos próprios de aprendizagem garantidos pela legislação são raros e quase sempre iniciativa de alguns professores e comunidades indígenas. Estes, em geral, não contam com estímulo ou reconhecimento dessas práticas curriculares por parte dos sistemas de ensino. Ainda que seja recente a inclusão das escolas indígenas como categoria própria no sistema nacional, esse tipo de indefinição no tratamento público da educação escolar indígena não pode mais perdurar. (Brasil, 2002, p.13).

Embora que nos últimos anos houve um certo avanço relacionado à educação escolar indígena, entretanto, observa-se também que o sistema educacional nacional ainda não tem se esforçado o suficiente para cumprir a obrigatoriedade do ensino da língua materna nas mais diversas escolas das demais etnias que vivem nas diferentes regiões brasileiras.

3.4 Contextualização e assimilação da Alfabetização Bilíngue Indígena

Parte significativa de estudiosos acreditam que a história da Educação no Brasil se inicia com a chegada dos padres da ordem dos Jesuítas em 1549, comandada pelo Padre Manuel de Nóbrega. Afirmar isso é negar a existência dos milhões de povos que viviam nessas terras antes da chegada dos colonizadores europeus. Os diversos povos indígenas que viviam aqui já possuíam suas próprias formas de educar e transmitir seus ensinamentos às suas gerações futuras, cada qual com suas especificidades. E esse modelo de educação se dava durante toda a vida do indivíduo indígena, ou seja, mesmo depois de adulto, ele continuava sendo educado pelos indígenas mais velhos que tinham mais conhecimentos.

O primeiro objetivo da Companhia de Jesus, assim que se estabeleceram em território brasileiro, era a expansão das atividades missionárias. Segundo Almeida (2014) e Toledo e Ruckstadter (2003), eles estabeleceram ambientes escolares e começaram os ensinamentos de leitura e de escrita por meio de cantigas e contos. Eles implantaram um ensino baseado na concepção de “tábula rasa”, no qual os indígenas precisavam ser “preenchidos” com os conhecimentos europeus, em detrimento às suas concepções de ensino, aprendizagem, suas culturas.

Além disso, a educação bilíngue começou a ser discutida com mais resistência a partir da década de 1970. Entretanto, foi na Constituição de 1988 que os direitos dos povos indígenas, como os seus costumes, a língua e a cultura de cada etnia passaram então a ser oficialmente reconhecidos. Antes, o ensino ocorria através de um modelo alternativo, aonde as escolas tradicionais aplicavam metodologias correspondente ao tempo da colonização. Já com a presença da Constituição de 1988, esse cenário educacional finalmente começa sofrer alterações. Essa nova proposta de ensino passa então fortalecer cada vez mais a língua materna, o respeito e as práticas socioculturais de cada comunidade indígena, pois à medida que esses povos sofrem com diferentes tipos de violências, as suas línguas, seus conhecimentos

e sua cultura como um todo, vão sendo apagadas da história, dando espaço para visões deturpadas sobre os povos indígenas.

Brito (2004), quando se refere a alfabetização bilíngue indígena, destaca que ela

Deve estar voltado para a discussão da situação indígena, de acordo com a função a ser assumida pela educação para o Índio. Isto inclui também o uso de elementos da cultura tradicional na escola, como os mitos, por exemplo. As proposições convergem para a utilização destes relatos como elemento motivador dentro da escola. [...] Os mitos podem ser utilizados para motivar a aprendizagem escolar, embora a escola não deva substituir os espaços próprios da tradição oral" (Brito, 2004, p. 113).

Todavia, a alfabetização bilíngue indígena no Brasil é um tema central para a promoção dos direitos educacionais das populações indígenas, como assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Esse formato de ensino considera o uso da língua portuguesa como uma base para o ensino, isso, enquanto suas línguas maternas são utilizadas apenas como pano de fundo. Assim, até que ponto essa maneira de agir respeita os saberes e a autonomia indígena? Nesse sentido, não podemos acreditar que tais leis resolveram toda a problemática existente sobre a educação escolar indígena, à medida que não é respeitada a autonomia, a identidade cultural e linguística dos povos indígenas, atendendo ao direito à educação diferenciada.

Ademais, o processo de alfabetização vai além da simples aquisição das habilidades de leitura e escrita, ela desempenha um papel essencial na formação integral do indivíduo, permitindo a interação crítica com o mundo e promovendo a emancipação social. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1995), esse processo ocorre a partir da apropriação inicial dos signos da linguagem escrita e de sua interpretação pela leitura. Essa aquisição, no entanto, não é isolada, mas está intrinsecamente vinculada ao contexto social em que o indivíduo vive e aos métodos pedagógicos empregados. Como as autoras ressaltam:

A alfabetização, entendida como a apropriação do sistema de escrita, é um processo que implica o estabelecimento de relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento, mediadas por interações sociais. O sistema de escrita não é aprendido de maneira passiva; ao contrário, a criança constrói ativamente hipóteses sobre a natureza da escrita, testando e reformulando suas ideias em função das informações que recebe do ambiente. Nesse processo, as interações com outros sujeitos, especialmente os adultos, desempenham um papel fundamental, uma vez que fornecem as pistas e os desafios necessários para que a criança avance em sua compreensão sobre a linguagem escrita. (Ferreiro; Teberosky, 1995, p. 284)

Nesse sentido, a alfabetização se estabelece como um processo sistemático que dialoga com o letramento entendido como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais. Soares (2003) destaca que a entrada da criança no mundo da escrita é simultaneamente um processo de aquisição do sistema convencional de escrita e de desenvolvimento de habilidades práticas de uso desse sistema no cotidiano, a mesma ressalta que a

Alfabetização é, assim, um processo que envolve não apenas a aquisição do sistema alfabético de escrita, mas também a capacidade de compreender o funcionamento desse sistema no contexto das práticas sociais. A criança, ao ser alfabetizada, precisa não só aprender as relações fonema-grafema, mas também compreender que o sistema de escrita serve a diferentes propósitos comunicativos, o que demanda o desenvolvimento de habilidades que vão além da decodificação mecânica da palavra escrita. É fundamental que a alfabetização esteja integrada às práticas de letramento, pois só assim o sujeito poderá exercer plenamente sua cidadania, participando ativamente de uma sociedade mediada pela escrita. (Soares, 2003, p. 14).

Assim, alfabetização e letramento não se dissociam; pelo contrário, complementam-se na formação de sujeitos críticos e aptos a interagir em diversas esferas sociais.

O processo de alfabetização não ocorre de maneira homogênea para todos os indivíduos, mas varia conforme as vivências, as experiências e o contexto cultural e social em que o sujeito está inserido. Freire (1990) sublinha que a alfabetização é uma prática dialógica e dialética que articula teoria e prática educativa. Para o autor, ensinar a ler e escrever significa, também, ensinar a ler o mundo, mediando uma práxis que une os saberes científicos e populares, permitindo ao educando compreender e transformar a sua realidade.

Sob essa perspectiva, a alfabetização é concebida como um processo dinâmico que ultrapassa os limites da sala de aula. O ambiente social do aluno, suas relações familiares, sua interação com o meio e o acesso aos mais diversos gêneros textuais contribuem significativamente para a construção do conhecimento. Essa abordagem dialógica, baseada em Freire, reforça a importância de uma prática pedagógica que valorize o contexto do aluno e promova a troca de saberes como estratégia para potencializar o aprendizado.

O letramento, enquanto conceito complementar à alfabetização, refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em contextos reais de uso, extrapolando os limites técnicos e operacionais. Como sugere Soares (2003), é por meio das práticas

sociais que envolvem a língua escrita que o indivíduo consolida suas habilidades e passa a interagir de forma significativa com os diferentes gêneros textuais.

Nesse cenário, alfabetizar significa também formar leitores e escritores capazes de interpretar e problematizar os signos linguísticos. A interação com diferentes textos não só favorece a aprendizagem do sistema alfabético, mas também promove o desenvolvimento de competências comunicativas e reflexivas. Essa prática, portanto, deve ser incorporada às estratégias pedagógicas, garantindo que o aluno compreenda a leitura e a escrita como ferramentas indispensáveis para sua participação ativa na sociedade.

Além disso, a alfabetização, quando compreendida de forma integrada ao letramento, assume um papel central na formação do indivíduo permitindo-lhe não apenas ler e escrever, mas também interpretar, interagir e transformar o mundo. Essa visão, fundamentada em autores como Ferreiro e Teberosky (1995), Soares (2003) e Freire (1990), destaca a relevância de práticas pedagógicas contextualizadas e dialógicas, que promovam o desenvolvimento integral do sujeito.

Nesse sentido, faz-se necessário repensar as práticas educacionais, valorizando o diálogo entre os saberes populares e científicos e considerando as vivências dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento. Apenas assim será possível formar cidadãos críticos e emancipados, aptos a enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais complexa.

4 A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES INDÍGENAS EM TORNO DOS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE NA ALDEIA TABOCA (TAKWARA)

Neste relevante tópico será feita a análise e discussão da pesquisa, é possível observar a riqueza de detalhes obtida por meio de um roteiro de entrevista com os professores e alunos da escola. Para preservar a identidade dos participantes e garantir seu anonimato, foram utilizadas letras para identificá-los.

As perguntas elaboradas foram todas de caráter subjetivo, permitindo maior clareza na expressão de quem escreve e lê. Participaram da nossa pesquisa quatro (4) professores.

Questão 1 e 2.

Quadro 1 – Identificação dos professores.

Nome	Gênero	Idade	Etnia	Formação	Rede de Ensino	Tempo de Serviço
P1	Masculino	29 anos	Guajajara	Magistério	Município	2 anos e meio
P2	Feminino	32 anos	Guajajara	Magistério	Município	5 meses
P3	Feminino	25 anos	Guajajara	Magistério	Estado	3 anos
P4	Masculino	37 anos	Branco	Pedagogia	Município	3 anos.

Fonte: Próprio autor, 2024.

É possível observar que existem 3 professores da etnia guajajara (identificados como P1, P2 e P3) e 1 professor não indígena (identificado como P4), ambos dispõem do curso superior em Magisterio e Pedagogia, além de possuírem uma certa experiência em sala de aula. Esse fato chega aprimorar, uma vez, que ambos durante os seus processos de formações/graduações souberam desenvolver a obediência de suas particularidades, pontos esse, de suma relevância que faz uma total diferença dentro do contexto escola e durante todo o processo de ensino aprendizagem de seus respectivos alunos.

Questão 3 - Em qual idioma você ensinava ou está ensinando nesta escola?

P1 - Língua Materna e Língua Portuguesa.

P2 - Língua Materna e Língua Portuguesa.

P3 - Língua Materna e Língua Portuguesa.

P4 - Língua portuguesa.

Essa argumentação em relação ao idioma que cada professor utiliza para ministrar sua aula na Escola Indígena da Aldeia Taboca, evidencia a sincronia da Língua Materna e do Português, com evidência da utilização das duas línguas diante práticas pedagógicas manuseadas. Além disso, essas respostas permitem refletir sobre as diferentes condutas e com isso, se faz necessário levantar indagações relevantes sobre o processo do bilinguismo nas conjunturas da educação indígena.

A princípio, conforme é apresentado na tabela acima, tanto P1, P2 e P3, ambos professores garantem utilizar, não só a Língua Materna, como também a Língua Portuguesa em seus desempenhos voltados para o ensino. Essa experiência bilíngue, torna-se primordial para a consolidação da identidade cultural, assim como, para o avanço de uma educação que possa respeitar os costumes, as tradições e os direitos dos povos indígenas. Além disso, educar na Língua Materna possibilita com que os alunos venham ter e manter uma conexão, ao que se refere o conhecimento dos seus antepassados, embora estejam diante do ensino da Língua Portuguesa para se ter uma maior interação com a sociedade, e desta forma, conseguir ter uma aproximação e oportunidades frente às questões educacionais e profissionais

Em contrapartida, o professor P4 relata que ensina unicamente na Língua Portuguesa. Essa opção pode estar associada a diversos fatores, como por exemplo: a ausência de uma formação exclusiva para o ensino bilíngue ou pela falta de materiais didáticos de acordo com a Língua Materna local. Apesar disso, essa prática pode reprimir o protagonismo da cultura indígena no âmbito escolar e assim afetar a conservação da língua nativa, na qual é uma das bases da identidade dos povos indígenas.

Desse modo, a legitimidade do ensino bilíngue, ressaltada por três professores, trata-se de uma evolução para se manter o respeito cultural e educacional da comunidade indígena. Porém, o domínio de se utilizar o Português em algumas salas de aula destaca a necessidade de qualificação e meios que possam incentivar todos os demais professores a inserirem a Língua Materna no processo de

ensino. Contudo, a educação bilíngue deve ser vista e debatida como uma preferência na ocasião da educação indígena, isso não só mediante a preservar a língua e a cultura indígena, como também para estimular um conhecimento mais relevante e alinhado à autenticidade dos alunos.

Questão 4 - Como funcionava ou está funcionando o processo de ensino na escola onde você trabalhou ou está trabalhando?

P1 - Trabalhava mais sobre a cultura e desenvolvimento do ensino na comunidade.

P2 - Como eu trabalho na educação infantil, eu trabalho mostrando figuras e fazendo colagem com as crianças para trabalhar com os movimentos motores. Como tem crianças bem pequeninas de 3 a 5 anos, elas ainda não sabem escrever direito. Eu também gosto de contar histórias e ler para os meus alunos. Além de convidar que possível um ancião da aldeia para conta histórias e conversar com os alunos também.

P3 - Tinha atividades através da leitura, prática da escrita, falava e ensinava sobre as datas comemorativas. Tinha roda de conversas também e era apresentado os números e atividades de arte.

P4 - Livros didáticos, leituras, desenho, pintura, recorte e colagem e uso também, a músicas e faço brincadeiras com eles.

O retorno dos professores P1, P2, P3 e P4 no que tange a indagação feita sobre as tarefas pedagógicas executadas na Escola Indígena da Aldeia Taboca, ressaltam uma variante nas abordagens, que contém os elementos culturais, a preparação motora e as práticas convencionais de ensino, prevenindo assim uma tentativa para dedicar-se às demandas das crianças, isso de acordo com as suas faixas etárias e os seus ambientes culturais.

Seguindo essa perspectiva o professor P1, diz que ele visa oferecer uma educação referente à cultura e o crescimento desse aprendizado dentro da própria comunidade. Diante disso, o mesmo amplia a importância de estruturar as práticas pedagógicas ao contexto local, tendo em vista, priorizar e valorizar os conhecimentos indígenas. Mas, quando o P1 não responde de forma clara, sobre quais metodologias utiliza, o mesmo permite ficar acessível, sob quais métodos passa a integrar a cultura ao processo educativo.

Já o professor P2, responde que devido trabalhar com a educação infantil, visa aplicar metodologias que permita as crianças a desenvolver a sua parte motora,

ao usar figuras e os processos de colagens, dessa forma às crianças de 3 a 5 anos, iniciam a dominar aos poucos, os seus movimentos e os seus conhecimentos sobre ao ilustrado, uma vez que não dominam a escrita ainda. Além disso, P2 ressalta que utiliza em suas aulas a leitura e as contações de histórias, como por exemplo: sobre a criação do mundo e da natureza, o nossos heróis, os animais encantados, os espíritos protetores e punições, além dos costumes e os rituais locais, sobre o significados das festas como a festa do moqueado que é a festa da menina moça, das pinturas corporais, das danças e outros costumes da cultura Guajajara, tudo isso enquanto era apresentado as ilustrações ao mesmo tempo, segundo P2, esse processo é primordial atizar a imaginação, a compreensão inicial dos alunos e principalmente, a linguagem. Vale ressaltar, que o uso dessa metodologia lúdica, é de suma importância para a faixa etária mencionada, além de favorecer a formação de um espaço educacional mais encantador e atraente.

Adiante o professor P3 relata exercícios mais organizados, como o uso da leitura, o hábito da escrita e a forma de ensinar sobre as datas comemorativas e os números, além de realizar rodas de conversa e exercício artísticas, proporcionando uma comunicação dinâmica entre os alunos e os assuntos ministrados ao decorrer do dia. Ainda que esses métodos sejam importantes, seria interessante analisar se essas datas festivas, também os outros elementos de instrução, se estão sendo adequados para englobar e valorizar a cultura indígena local.

Por fim, o professor P4 evidencia realizar uma abordagem diversa, tais como: o uso dos livros didáticos, as pinturas, os recortes, os desenhos, as leituras, as colagens, as brincadeiras e as músicas em suas práticas educacionais. Essa diversidade de métodos é engrandecedora, sobretudo para alunos em etapas iniciais do aprendizado, pois possibilita o crescimento de distintas habilidades, como, por exemplo, a reprodução artística, a imaginação e coordenação motora. Vale salientar, que a introdução de músicas e brincadeiras no âmbito escolar, também colabora para se ter um ensino mais dinâmico e contagiante.

Em suma, as respostas expressam que os docentes utilizam uma concordância em suas práticas educacionais tradicionais e exercícios lúdicos para oportunizar o aprendizado. Porém, o nível de entrosamento da cultura indígena mudou, e poderia ser expandida, particularmente para fortalecer a identidade cultural dos alunos. Essa baixa expansão ocorrer devido à falta de formação continuada

desses professores, assim como, o uso de materiais didáticos não específicos adequado à realidade, o contexto local, permitindo assim, com que ocorra cada vez mais a falta de aproximação entre o processo de ensino e a própria comunidade indígena.

Questão 5 - Quais matérias didáticas pedagógicas você utilizava ou está utilizando dentro da sala de aula na Aldeia Taboca?

P1 - Os materiais didáticos, nem sempre são adequados para as crianças da aldeia, uma vez, que não está de acordo com o contexto local e a língua materna delas, mas eu buscava sempre uma forma de ensinar os alunos mostrando algumas imagens e explicando sobre elas.

P2 - Os materiais didáticos que utilizo na escola para dar aula é dado pelo Município, é esses livros que uso para ensinar as crianças da educação infantil ou as crianças do ensino Fundamental.

P3 – Os livros didáticos disponibilizados pelo estado, alguns com adaptação da realidade indígena, artesanato indígenas e a história dos antepassados,

P4 - Livros didáticos que o Estado ou Município manda para a gente ensinar os alunos da educação infantil ou fundamental da Aldeia Taboca.

Em relação à argumentação em relação aos materiais didáticos pedagógicos utilizados na escola da Aldeia Taboca observa-se um contexto com meios insuficiente e, em certas situações, impróprios para considerar as demandas da educação indígena. Todavia, as respostas apresentam que, ainda que ocorra tentativas individuais e compartilhadas para o ensino, os materiais oferecidos nem sempre estão em referência com a cultura de forma sensível ou adequados de acordo com a realidade local.

Segundo o professor P1, ressalta que nem sempre os materiais didáticos disponibilizados e utilizados pelas crianças da comunidade eram adequados. Mesmo assim, ele procura caminhos para ensinar, como por exemplo: utilizando imagens e explicando a sua matéria. Desta forma, a sua experiência expressa criatividade e cautela do docente em adequar o ensino às circunstâncias disponíveis, mas também aponta a falta de materiais específicos que poderiam melhorar o desempenho de aprendizagem.

Por sua vez, o professor P2 evidencia que os materiais didáticos manuseados são concedidos pela secretária do município e são direcionados para a educação infantil e o ensino fundamental. Ainda que sejam úteis, não existem uma argumentação e referências que os mesmos estejam de adaptados à realidade cultural indígena, possibilitando assim, limitar a sua serventia em apresentar e explicar a identidade e as tradições do povo Tenetehara.

Adiante o professor P3 cita o uso de livros didáticos disponibilizado pelo Estado, quanto pelo Município. Os Mesmos materiais mostram adaptações para o cenário/contexto a realidade da aldeia indígena local. P3, também menciona a utilização de materiais relativos ao artesanato indígena e à história dos ancestrais, o que se torna um avanço primordial para o reconhecimento cultural. Entretanto, quando o mesmo menciona "alguns" materiais adaptados, entende-se que esse tipo de mecanismo ainda se encontra limitado e não integra a totalidade dos materiais acessíveis.

Para terminar essa indagação, o professor P4 confirma que usa os livros didáticos sugeridos pelo Estado ou Município. Porém, ao não expressar um retorno específico sobre os respectivos materiais contendo ou não assuntos adequados à realidade indígena, evidencia a ideia de que as unidades de ensino até o presente momento necessitam de recursos genéricos, sem um eixo específico nas especialidades históricas e culturais das comunidades indígenas locais.

Assim sendo, ainda que exista materiais pedagógicos concebidos, os relatos apontam que muitos destes não se encontram absolutamente adaptados ao contexto indígena, o que implica a conexão entre o assunto ministrado e a identidade cultural dos alunos. Diante disso, essa realidade ressalta a necessidade do Estado e do Município meios de investir na elaboração e distribuição de materiais didáticos adequados à realidade desses alunos e, assim, possa a valorizar as línguas, a história dos povos indígenas e principalmente, os saberes tradicionais. Ademais, vale salientar que a formação continuada desses e dos demais professores da região, têm o potencial de ajudar a potencializar um ensino dinâmico, produtivo e culturalmente compreensível dos recursos disponíveis em seu cotidiano local.

Vale ressaltar, os livros didáticos oferecidos e utilizados por esses alunos da Aldeia Taboca seja no processo educacional do ensino infantil ou do ensino fundamental, são os mesmos utilizados por outros alunos nas escolas da cidade de

Grajaú, sendo eles alunos indígenas e não-indígenas, além disso, os livros utilizados, são cedidos pelo Ministério da Educação, e disponibilizado sem ter tido nenhuma consulta prévia dos indígenas e muito menos contextualizam conforme a realidade da escola indígena dentro da aldeia. Além de tudo, é importante refletir que a ausência de uma boa infraestrutura escolar pode se tornar prejudicial diante o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que acaba limitando os recursos essenciais, tais como: o uso de um espaço apropriado, seguro e confortável para a realização das atividades, o uso adequado dos materiais pedagógicos e uso da tecnologia na escola, como um apoio metodológico durante as práticas de ensino, onde em grandes ocasiões, essa situação acaba afetando a motivação dos alunos e professores e assim, acaba não só dificultando as práticas pedagógicas de muitos professores, como também, possibilita comprometer gradativamente a qualidade do ensino local. Sobre os livros didáticos direcionados para a educação infantil ou para o ensino fundamental utilizados tanto pelos alunos indígenas, quanto os alunos não indígenas de outra escola e em realidades estruturais diferentes, as respectivas ilustrações estão apresentadas conforme as Figuras 7, 8, 9, 10 e 11 abaixo.

Figura 7 – Matérias pedagógicas dos alunos indígenas da Educação Infantil na Aldeia Taboca.



Fonte: Próprio autor, 2024.

Figura 8 – O mesmo livro didático utilizado por professores e alunos não indígenas na Unidade de Ensino (CEMEI).



Fonte: Próprio autor, 2024.

Figura 9 – Livros didáticos utilizado pelo professor e os alunos indígenas na Aldeia Taboca.



Fonte: Próprio autor, 2024.

Figura 10 – Livros didáticos concebido pelo Município para uso pedagógicos de professores e alunos indígenas e não indígenas.



Fonte: Próprio Autor, 2024.

Figura 11 – Livros didáticos concebido pelo Estado para uso pedagógico de professores e alunos indígenas e não indígenas.



Fonte: Próprio Autor, 2024.

Questão 6 - Você acha que os direitos, as tradições e os costumes do povo indígena Tenetehara estão sendo respeitados, durante o desenvolvimento dos seus alunos?

P1 - Sim! Na maioria das vezes é respeitado. Como por exemplo: quando os pais e os alunos falavam como queriam para ser a decoração das festinhas da escola e quando era solicitado pelos pais para enviar ilustrações com a imagem de indígenas.

P2 - Eles já se identificam, sim! Eles quando olham as imagens, escuta uma música eles conhecem que são da Etnia Guajajara.

P3 - Em boa parte sim. Mas, falta uma melhor adaptação de acordo com a nossa realidade.

P4 sim! Sempre fazemos trabalhos que preservam suas culturas e seus costumes.

Com base nas respostas dos professores, é possível gerar-se uma análise que aponte as percepções de cada um a respeito dos direitos, os costumes e as tradições do povo indígena Tenetehara diante o contexto educacional da Aldeia Taboca. Além disso, as indagações construídas, trata-se de uma questão de suma importância no cenário da educação indígena: até que ponto as condutas pedagógicas e o desenvolvimento dos alunos retratam o respeito às tradições e costumes do povo Tenetehara? Todavia, as respostas desses educadores mostram percepções positivas, como também, apontam certas barreiras.

De acordo com P1, quando responde "Sim! Na maioria das vezes é respeitado." Na sua resposta demonstra-se um certo otimismo no que tange o respeito às tradições indígenas, entretanto, na mesma frase quando o entrevistado usa a expressão "na maioria das vezes" propor que em certos momentos, isso pode não ocorrer, seja em ações relacionada com as práticas externas diante o contexto indígena que ainda prevalecem ou situações, onde os educadores chegam a confrontar certos desafios para poder então, integrar as especificidades culturais no processo educativo. Para o entrevistado P2, responde que "Eles já identificam, sim! Eles quando olham as imagens, escutam uma música, eles conhecem que são da Etnia Guajajara." Ou seja, o objetivo aqui está na habilidade dos alunos de conseguir reconhecer os respectivos elementos culturais específicos, tais como: o uso e o reconhecimento das músicas e das imagens. Ainda segundo a resposta de P2, mostra que esse reconhecimento é um apontamento de que o âmbito escolar está concluindo potencializar aspectos da individualidade cultural, o que passa ser um ponto positivo.

Contudo, é essencial indagar até que ponto essa identificação vai além de uma observação rápida para uma internalização/sensação mais intensa dos valores e práticas culturais.

Sobre o mesmo ponto de vista, o entrevistado P3, diz que "Em boa parte sim. Mas, falta uma melhor adaptação de acordo com a nossa realidade." Essa análise aponta uma brecha, uma vez que embora o respeito venha acontecer na maioria das vezes, existe uma certa carência de encaixar ainda mais as execuções educacionais conforme à realidade indígena local, no qual resulta rever os currículos, a maneira do ensino e a utilização dos materiais didáticos com fins de ocorrer uma reflexão sobre os métodos mais leais ao conhecimento e a vivências do povo Tenetehara, possibilitando dessa forma, ir muito além de uma simples inclusão simbólica.

Por fim, para o entrevistado P4, os indígenas da etnia Tenetehara, estão sendo respeitados, ao dizer "Sim! Sempre fazemos trabalhos que preservam suas culturas e seus costumes." Esse retorno retrata um ponto de vista ativo, onde os professores reiteram realizar exercícios que visem viabilizar e preservar a cultura Tenetehara. Porém, a eficácia dessas tarefas submete-se a quão profundamente elas são interligadas ao cotidiano e aos valores dos alunos e suas comunidades. Vale ressaltar, que simplesmente o ato de "fazer trabalhos" pode não ser categórico se esses não forem aprofundados em hábitos culturais autênticos.

Apesar das respostas apresentarem uma habilidade positiva, existe um modelo comum entre ambos, justamente, porque os professores chegam a notar as tentativas para respeitar as tradições e costumes locais, porém, com nuances que apontam o campo de melhoria. Nesse sentido, é importante pensar sobre como está sendo desenvolvido a Integração Cultural no Ambiente Escolar, o processo de Formação desses Professores e do demais, a questão da Autonomia e Protagonismo Indígena local e os principalmente os desafios de Adaptação, uma vez, que existe um certo afastamento por meio das práticas educativas e os objetivos reais das comunidades indígenas.

Por fim, segundo as respostas de cada entrevistado, observa-se um empenho desses professores em respeitar às tradições, os costumes e os próprios direitos indígenas estabelecido pela constituição, assim como, destacam não só, a necessidade em relação as estruturas locais, como também, no que se diz respeito ao processo metodológico, com fins de oferecer um ensino efetivamente intercultural.

Vale ressaltar, que esse desenvolvimento necessita de uma comunicação diária com a própria comunidade indígena local, com fins de garantir uma educação onde se possa notar o respeito, a valorização, o fortalecimento da identidade cultural, no tange aos direitos, as tradições e os costumes dos povos Tenetehara.

Tendo em vista, a importância de se ter a participação da comunidade indígena local nos eventos escolares da aldeia, considerando-se que essa participação fortalece a identidade cultural e valoriza os saberes tradicionais local. Atentando-se a essa importância desse envolvimento, gostaria de saber:

Questão 7 - Durante esse tempo que você trabalhou ou está trabalhando na escola indígena da Aldeia Taboca, a comunidade indígena chegou a participar ou vem participando das atividades educacionais da escola?

P1 - Sim! Muitas vezes os pais dos alunos participavam das reuniões escolares e ficam conversando e perguntando sobre algumas coisas em relação à escola.

P2 - Sim, eles participam, sim! Mas eles não orientam o que é pra nós fazer. Olha, sempre quando tem trabalhos, eventos a comunidade ajuda, a organização junto com a gente. Na verdade, sempre que estou dando aula para as crianças as mães sempre estão ali presentes orientando também os alunos. Eu gosto muito de trabalhar com as mães das crianças dentro da sala de aula porque elas ajudam também.

P3 - Sim! Muitas vezes os pais dos alunos participavam das reuniões escolares e paravam para perguntar as coisas.

P4 - Participa sempre nos trabalhos da cultura e seus costumes.

No que tange, a participação da comunidade indígena nas atividades educacionais da escola na Aldeia Taboca, nota-se concepções interessantes, que apontam uma relação significativa, embora que seja com diferentes atuações.

De acordo com professor P1, P2 e P3 a presença e participação dos pais dos alunos em suas reuniões escolares, mostram um certo interesse no que se refere às questões direcionada a escola criando assim um vínculo de suma importância entre a comunidade e o espaço escolar, possibilitando assim que as famílias compreendam a escola como um ambiente significativo para a formação de seus filhos. Como é ressaltado pelo professor P2 quando evidencia a importância do auxílio dessas mães nas atividades, no desempenho dos alunos e nos eventos escolares. Entretanto, o professor P3, não se aprimora tanto sobre outras situações que envolvam a participação da comunidade com a escola, além das próprias ocasiões escolares.

Para terminar, o professor P4 salienta que o envolvimento da comunidade se dá sobretudo nos processos culturais em torno das atividades e costumes locais. Essa análise do professor viabiliza o quanto o mesmo é ciente, sobre a importância de a comunidade participar durante o processo de ensino aprendizagem dessas crianças dessa comunidade, tendo em vista que essa participação possibilita preservar a identidade cultural e a valorização das tradições indígenas.

Em suma, as respostas de cada professor expõem que a comunidade indígena da Aldeia Taboca colabora de forma ativa nas tarefas escolares, sejam essas participações nas reuniões de pais e mestres, nos eventos culturais ou até mesmo dentro da sala de aula local. Por fim, vale salientar que esse entrosamento (comunidade x escola) permite com que possa ocorrer uma autonomia da comunidade indígena diante as atividades escolares, como também permitir com que a comunidade ocupe a função de protagonista no processo educacional dos seus filhos.

De acordo com os relatos dos professores, observo que a comunidade indígena da Aldeia Taboca se encontra presente sempre que ocorre as atividades escolares, seja através de reuniões de pais e mestres, ou quando as mães oferecem auxílio na sala de aula, bem como no dia a dia ou em eventos culturais. Desse modo, é possível observar que essas participações possibilitam fortalecer o vínculo entre a própria comunidade e a escola, tornando esse espaço um ambiente mais próximo ao contexto local. Entretanto, embora ocorra essa participação, os professores também mencionam os obstáculos que implicam na qualidade do ensino, como, por exemplo: a situação da infraestrutura escolar atual, e a ausência do estado e do município diante o presente cenário vivenciado pela comunidade.

Como consequência disso, é importante compreender quais os obstáculos esses professores enfrentam em sua rotina escolar e quais recursos educacionais básicos ainda não chegaram a ser assegurados para amparar e auxiliar as demandas e carências da escola indígena local.

Questão 8 - Quais as dificuldades você encontrou ou está encontrando na escola durante o tempo que ensinou ou está ensinando, ou, o que você sentiu ou está sentindo falta dentro da escola, que o Estado e o Município deveriam oferecer por direito para a escola e não foi oferecido para você e os seus alunos na Escola Indígena da Aldeia Taboca?

P1 - A maior dificuldade que eu enfrentei foi o ambiente escolar não adequado. O ambiente era precário, porque não tinha escola construída na época e acho que ainda não tem.

P2 - Como professora eu tenho desejo de ver os alunos alegres e por ter e brincar numa escola de qualidade e ter livros didáticos para os alunos. É isso que eu queria para o Estado oferecer para os alunos e para nós professores que precisamos de um material didático para trabalhar e ter mais apoio do Estado, porque é algo que a gente não vê. Eu mesmo nunca olhei o Estado fornecer boas estruturas escolares. Vejo nas outras escolas indígenas que não têm banheiro, merenda e muita coisa. Então, eu queria que o Estado desse um apoio sobre isso para nós indígenas.

P3 - Falta de uma escola com uma boa estrutura, no local não tinha mesa, carteiras, bebedouros, merenda para crianças, banheiros de forma adequada e outras dificuldades, como a presença de animais, insetos e outras dificuldades no meu tempo.

P4- Na escola em que trabalho a falta de estrutura física digna e brinquedos educativos para as crianças.

O Retorno dos professores em relação às dificuldades vivenciadas na Escola Indígena da Aldeia Taboca mostra obstáculos estruturais críticos e preocupantes, além de notar a falta de assistência apropriada por parte do Estado e do Município, pela qual acaba sujeitando o âmbito escolar e a habilidade do ensino oferecido.

De acordo com o professor P1 quando ressalta as instabilidades do âmbito escolar, citando que, durante o tempo de serviço, não existia uma escola edificada, problema esse no qual persiste até os dias atuais infelizmente. A falta de um espaço físico condizente acaba, de uma certa forma, limitando as circunstâncias das práticas e expõem tanto os alunos quanto aos professores a um espaço que não possibilita o desenvolvimento educacional de ambas as partes.

Segundo o professor P2 e P3 quando amplificam a discussão ao citar não só a falta de estrutura física, como também as carências de materiais didáticos e o próprio

apoio do Estado. De acordo com P2, a sua vontade é ver os alunos em um âmbito escolar que possa os inspirar e deixá-los felizes usufruindo de livros e recursos adequados. P2 relata ainda que existe também determinadas escolas indígenas que não possuem itens básicos como a merenda escolar e condições básicas que possam ajudar no processo de ensino, além da falta de bebedouros, mesas, cadeiras e banheiros adequados, situações como essa que só fortalece o desleixo com o poder legislativo dos povos indígenas no cenário educacional.

Para o Professor P3, além dessas problemáticas em relação a infraestrutura escolar, existe ainda a aparição de insetos e animais na escola. Desta forma, é possível observar que essas circunstâncias acabam comprometendo não só o processo ensino aprendizagem, como também coloca em risco a saúde e o bem-estar tanto dos alunos quanto dos seus professores.

Para terminar, o professor P4 assim como os demais professores acima, ressalta a ausência de uma estrutura física e educacional justa, como por exemplo a falta de brinquedos educativos, que são fundamentais para o crescimento das crianças indígenas. Vale salientar, que essa ausência acaba expondo uma indiferença com o direito à formação infantil de qualidade, uma vez que segundo a Constituição Federal, o ambiente escolar deve incluir por direito uma área lúdica e com mecanismos que vise estimular o aprendizado através da brincadeira.

Em suma, as explicações dos professores concentram-se na certificação de que tanto o Município quanto o Estado têm falhado na proteção em torno das condições básicas para a educação indígena na Aldeia Taboca. Como apontado acima, os problemas citados envolvem a ausência de recursos didáticos, de uma estrutura física adequada, da merenda escolar e principalmente da assistência governamental, comprovando a carência de políticas públicas que possam colocar em primeiro plano a educação indígena desta comunidade. Vale ressaltar, que esse descaso infringe não só direitos indispensáveis, como também debilita a proteção cultural e o futuro dessa comunidade e demais comunidades indígenas.

Questão 09 - Você chegou a participar de algum curso de capacitação pedagógica oferecido pelo Estado ou Município relacionado à educação indígena?

P1 - sim! Sempre acontecia os planejamentos todos os meses. Esse treinamento ocorria forma generalizada, tanto para professores indígenas e não indígenas do município.

P2- sim! Eu participo dos cursos quando o Município oferece. Agora no Estado eu nunca tive curso de capacitação escolar. O Município de vez em quando chama os professores de forma geral para fazer curso de capacitação. Isso é muito bom para nós mesmos, porque se não tiver planejamento, como os professores irão trabalhar dentro da sala de aula. Então, é bom ter capacitação, um pouco mais de conhecimento já que vamos dar aula.

P3 - Não tive oportunidade.

P4 - sim! Sempre o Município oferece oficina educativa voltada para educação infantil.

Em relação à presença e participação em cursos de qualificação pedagógica direcionada à educação indígena demonstra-se um contexto notado por atividades municipais precisas, porém com a falta relevante por parte do estadual. O retorno de cada docente apresenta diversos níveis de ligação e ingresso a esses cursos, indicando uma falha importante na preparação e formação continuada.

Como exposto acima o primeiro professor cita que as programações pedagógicas eram efetuadas de forma mensal, propondo dessa forma uma prática habitual em torno das reflexões sobre o ensino local. Entretanto, esse treinamento é oferecido de forma generalizada, fixando o seu efeito para dedicar-se às necessidades pedagógicas e culturais de modo geral.

Adiante, o professor P2 informa a sua presença e participação nos treinamentos disponibilizados pelo Município e não em cursos de capacitação oferecidos pelo Estado. Esse apontamento mostra uma certa diferença em relação ao suporte concedido pelos distintos sistemas. O mesmo ressalta a relevância desses encontros formativos para a estruturação e a preparação dos docentes, contribuindo desse modo diretamente para a capacidade do ensino dentro das salas de aula.

Já o professor P3 quando revela que não chegou a participar de nenhum curso de capacitação, é possível refletir em uma certa problemática, tipo: a ausência de um acesso à capacitação continuada acaba limitando o desenvolvimento profissional desses educadores, assim como possibilita prejudicar a execução no desempenho

pedagógico conforme às particularidades educacionais e culturais das comunidades indígenas.

Por fim, o professor P4 mostra um olhar mais positivo, quando o mesmo enfatiza que o Município regularmente disponibiliza encontros formativos educativos focados para a educação infantil, desse modo, tal iniciativa torna-se elogiável, porém, tendo em vista o contexto atual da escola dentro da comunidade indígena da Aldeia Taboca, seria relevante que esses encontros formativos pudessem ser expandidas e direcionadas para as características da educação indígena, viabilizando desse modo uma formação mais desenvolvida e culturalmente sensível a todos os envolvidos nesse processo de ensino.

Em suma, as respostas apontam que, apesar de o Município manifestar alguma vontade em querer oferecer encontros formativos aos professores, existe ainda uma ausência apreensiva por parte do Estado em relação a formação desses docentes que trabalham na escola indígena da região. Tal situação chega a implicar nas habilidades da educação e principalmente na compatibilidade das diligências pedagógicas às demandas culturais desta comunidade. Vale ressaltar, que a capacitação sequencial, sobretudo nas conjunturas da educação indígena, trata-se de um ponto primordial para garantir a admiração ao legado, à língua e principalmente à identidade dos povos indígenas, assim como reforçar o destaque pessoal desses professores em torno da conservação e respeito pela cultura indígena.

Essa postura assumida pelo Estado é o que Bourdieu e Passeron (1977) descreve como “violência simbólica” e “habitus”.

A violência simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre um agente social com a sua cumplicidade. [...] O sistema de ensino é um dos lugares por excelência onde se exerce a violência simbólica, na medida em que impõe, de maneira aparentemente neutra, os valores e a cultura da classe dominante. (Bourdieu e Passeron, 1977, p. 45)

Para eles, o sistema educacional é um mecanismo crucial para a reprodução das estruturas sociais e das desigualdades. Além disso, sobre o capital cultural e a desigualdade educacional, Bourdieu (1998) escreve que

O capital cultural é um dos mecanismos mais eficazes de reprodução das desigualdades sociais. A escola, ao tratar como iguais os indivíduos que são desiguais em termos de capital cultural, contribuem para a perpetuação das desigualdades. (Bourdieu, 1998, p. 72)

Isso evidencia como o sistema educacional frequentemente ignora o capital cultural específico das comunidades indígenas, tratando todos os alunos como se partissem do mesmo ponto de partida cultural. Para Bourdieu, isso reforça as desigualdades, pois desconsidera as diferenças culturais e históricas. No caso dos povos indígenas, é essencial que o estado reconheça e incorpore seu capital cultural no sistema educacional, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e equitativa. Nesse sentido, o Estado tem o dever de garantir uma educação que respeite e incorpore as culturas indígenas, em vez de impor a cultura dominante. Isso significa reconhecer e valorizar o *capital cultural* indígena, adaptar o *habitus* escolar para incluir as perspectivas indígenas e evitar a *violência simbólica* que marginaliza as línguas e tradições indígenas.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho abordou os desafios do processo de alfabetização bilíngue na Aldeia Taboca, em especial as crianças do ensino fundamental, que se encontram na fase de alfabetização na Aldeia Taboca (Takwara), localizada na Terra Indígena Bacurizinho, no município de Grajaú, Maranhão. A pesquisa evidenciou as complexidades enfrentadas pelos professores, alunos e comunidade indígena em relação à educação escolar indígena, destacando a importância de uma abordagem intercultural e bilíngue que respeite as especificidades culturais e linguísticas dos povos Tenetehara (Guajajara). Ao longo do estudo, foram analisados aspectos históricos, legais, metodológicos e práticos da educação indígena, culminando em reflexões críticas sobre os avanços e as lacunas ainda existentes.

A educação escolar indígena no Brasil, especialmente após a Constituição Federal de 1988, passou por transformações significativas, com o reconhecimento do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. No entanto, como demonstrado na pesquisa, a implementação desses direitos ainda enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos. Na Aldeia Taboca, por exemplo, a falta de infraestrutura adequada, a carência de materiais didáticos específicos e a escassez de professores bilíngues qualificados são desafios persistentes que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Um dos pontos centrais discutidos foi a distinção entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Enquanto a primeira refere-se aos processos próprios de transmissão de conhecimentos dentro das comunidades, a segunda é mediada pela escola, uma instituição introduzida pelos colonizadores. Apesar dos esforços para integrar essas duas dimensões, muitas vezes a escola reproduz modelos educacionais hegemônicos, desconsiderando os saberes tradicionais. Isso reforça a necessidade de um diálogo mais equilibrado entre os conhecimentos indígenas e os conteúdos escolares, como é abordado pelos autores como Cohn (2015) e Ferraro (2011).

No contexto do Maranhão, a pesquisa mostrou que, embora haja avanços na formação de professores indígenas, ainda há uma lacuna significativa entre as políticas públicas e a realidade das escolas indígenas. A tabela apresentada no trabalho revelou que, entre 2010 e 2024, 76 professores indígenas da etnia Guajajara foram formados em instituições de ensino superior no município de Grajaú. No

entanto, muitos desses profissionais não estão atuando em sala de aula devido à falta de concursos públicos específicos ou à burocracia na contratação. Além disso, a presença de professores não indígenas em escolas indígenas, muitas vezes sem domínio da língua materna local, dificulta a implementação de uma educação verdadeiramente bilíngue e intercultural.

A infraestrutura precária das escolas indígenas também foi um tema recorrente. Na Aldeia Taboca, a escola funciona em um espaço improvisado pela própria aldeia, sem condições básicas como mobiliário adequado, banheiros, energia elétrica ou acesso à água potável. A construção de uma nova escola, prevista para ser inaugurada em 2025, representa uma esperança de melhoria, mas ainda há dúvidas sobre se ela atenderá plenamente às necessidades da comunidade. A falta de recursos didáticos adaptados à realidade indígena, como livros bilíngues ou materiais que valorizem a cultura Tenetehara, também foi apontada como um problema crítico.

A pesquisa também destacou as dificuldades linguísticas enfrentadas pelas crianças indígenas no processo de alfabetização. Enquanto a língua materna é essencial para a preservação da identidade cultural, o português é necessário para a interação com a sociedade mais ampla. No entanto, a ausência de professores bilíngues ou de interlocutores que facilitem a transição entre as línguas tem prejudicado o aprendizado. Os relatos dos professores entrevistados mostraram que muitas crianças chegam à escola sem familiaridade com o português, o que exige estratégias pedagógicas criativas e adaptadas, como o uso de imagens, músicas e histórias tradicionais.

A participação da comunidade indígena no processo educacional foi outro aspecto analisado. Embora os pais e líderes comunitários demonstrem interesse e envolvimento nas atividades escolares, suas participações ainda são pouco consideradas na elaboração de políticas educacionais ou na gestão das escolas. Isso limita a autonomia das comunidades na definição de seus projetos pedagógicos, contrariando os princípios da educação diferenciada previstos na legislação.

Em síntese, este trabalho demonstrou que, apesar dos avanços legais e dos esforços de professores e comunidades, a educação escolar indígena na Aldeia Taboca ainda enfrenta desafios profundos. Para superá-los, são necessárias ações concretas, como: Investimento em infraestrutura: construção de escolas dignas, com

espaços adequados à cultura local e recursos básicos; Formação de professores: ampliação de cursos específicos para educadores indígenas e garantia de sua atuação nas aldeias; Materiais didáticos: Produção de livros e recursos pedagógicos bilíngues que valorizem a cultura Tenetehara; Participação comunitária: Inclusão ativa das comunidades indígenas na gestão escolar e na elaboração de currículos e Apoio governamental: cumprimento efetivo das políticas públicas já existentes, com fiscalização e recursos adequados.

Por fim, este estudo reforça a importância de uma educação que não apenas alfabetize, mas também empodere os povos indígenas, preservando sua identidade e garantindo seus direitos. Como destacou Paulo Freire (1996), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Esse princípio deve guiar a construção de uma educação escolar indígena verdadeiramente transformadora, onde os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos dialoguem em pé de igualdade, fortalecendo a autonomia e a dignidade dos povos originários.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E.R.M. **“Ser como o branco, não é ser o branco” dinâmicas de controle e transgressão nas relações interétnicas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999.
- BERBOZA, T. M. **Língua Guajajara**: um estudo dos fenômenos linguísticos induzidos pelo contato com o português. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Mato Grosso, 2015.
- BOTH, S. J. *et al.* **República e escola primária**: uma comparação da história da educação entre Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso (1889-1930). 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13646/1/Sergio%20Jo.se.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Tradução de Reynaldo Barão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, DF: MEC, 1991. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7, p.1, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 06 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação dos professores indígenas**/Secretária de Educação Fundamental Brasília: MEC; SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC, 1988.

BRITO, S. H. A de. Educação e Diversidade em questão: examinando os projetos alternativos de escolas para o índio nos anos 70. *In*: CAETANO, C. V.: BRITO, S. A. de (Orgs). **Educação e diversidade cultural**. Campos Grande: UNIDERP, 2004.

CARVALHO, E. J. G. de. FAUSTINO, C. R. Educação para a Diversidade Cultural: reflexões sobre as influências internacionais na atual política educacional. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v. 8, n. 15, p.187-208, jul./dez. 2016.Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/com-entrega-de-escola-em-fernando-falcao-governo-do-maranhao-amplia-acoes-de-fortalecimento-da-educacao-indigena>. Acesso em: 12 out. 2024.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 485-515, jul-dez. 2015.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2016.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FERRARO, A. R. Alfabetização e escolarização em terras indígenas no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 40, p. 4-26, out./dez. 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSK, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOUVÊA, M. de F. (org.). **O Brasil Colonial 1443-1580**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. v. 1, p. 435-478.

GRUPIONI, L. D. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: Indígenas. primeiros resultados do universo. Segunda apuração. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3103/cd_2022_indigenas.pdf
Acesso em: 27 out 2024.

Luciano, G. J. S. (2007). **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Ministério da Educação. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebenerev.pdf> Acesso em: 16 out. 2024.

MAHER, T. M.; MENDES, J. R.; CESAR, A. L. Produções acadêmicas sobre a Educação Escolar Indígena: um tributo a Marilda Cavalcanti. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 4, p. 202259451, 2022.

MARANHÃO. Seduc. **Com entrega de escola em Fernando Falcão, Governo do Maranhão amplia ações de Fortalecimento da educação indígena**. Governo do Maranhão, 2024. Disponível em: Site: <https://www.ma.gov.br/noticias/com-entrega-de-escola-em-fernando-falcao-governo-do-maranhao-amplia-acoes-de-fortalecimento-da-educacao-indigena>. Acesso em: 11 out. 2024.

NERICI, I. G. **Introdução à Didática Geral**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1971.

PINHEIRO, Cristiane Rodrigues. **Educação Escolar Indígena: o processo ensino e aprendizagem nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental na Aldeia Morro Branco**. 2017. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Universidade Federal do Maranhão, Grajaú, 2017.

RIBAS, S. **A pedagogia indígena e o seu diferencial frente a não indígena**. Simpósio Nacional de Educação. Cascavel, 2010.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, N; CARVALHO, M. P. de; VILEILA, R. A. T. (org). **Itinerários de pesquisa - perspectiva qualitativas em sociologia da educação**. 2º ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 137-179.

SILVA, W. R. da. **Dinâmica Educacional dos Povos indígenas Tentehar: uma experiência escola indígena**. 2016. Disponível em:
https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Din%C3%A2mica+Educacional+dos+Povos+ind%C3%ADgenas+Tentehar%3A&btnG=. Acesso em: 12 nov. 2024.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. Desafios da Educação Escolar Indígena. **Revista Escrita**. n. 11, Ano 2010. Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br/sitenovo/#tour01>. Acesso em: 02 out. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.