



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA.
CURSO DE PEDAGOGIA

SANAYRA LIMA DA SILVA



**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CURRÍCULO E PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA REGIÃO DO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ – MA**

**ZAZEMU'E HAW TENTE HAR WA NEHE: PAWRUPI MAMI'U HAW IZAPO
HAW HEMETEHAR WAZEMU'E HAW KWAHARER WA NEHE KRAZA'O YWY
PEHEGWER YWY PYTERER REHE¹**

Imperatriz - MA
2023

¹ Por não haver um termo específico na Língua Indígena Guajajara, para os termos originais da pesquisa, a tradução pode ter significados diferentes dependendo do território indígena.

SANAYRA LIMA DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CURRÍCULO E PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA REGIÃO DO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ – MA.**

**ZAZEMU'E HAW TENTE HAR WA NEHE: PAWRUPI MAMI'U HAW IZAPO
HAW HEMETEHAR WAZEMU'E HAW KWAHARER WA NEHE KRAZA'O YWY
PEHEGWER YWY PYTERER REHE**

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão, para obtenção do Grau de
Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Vicente Marques de Castro
Neto

SANAYRA LIMA DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CURRÍCULO E PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA REGIÃO DO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ – MA**

**ZAZEMU'E HAW TENTE HAR WA NEHE: PAWRUPI MAMI'U HAW IZAPO
HAW HEMETEHAR WAZEMU'E HAW KWAHARER WA NEHE KRAZA'O YWY
PEHEGWER YWY PYTERER REHE**

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Vicente Marques de Castro Neto (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Ma. Cristina Torres da Silva Ferreira (Examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Me. Manoel Pinto Santos (Examinador)
Universidade Federal do Maranhão

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

SILVA, Sanayra Lima da.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CURRÍCULO E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA REGIÃO DO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ-MA/ Sanayra Lima da SILVA. - 2023.

44 p.

Orientador(a): Vicente Marques de Castro Neto.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Currículo. 3.Prática 4.
Educação Infantil. I. NETO, Vicente Marques de Castro. II.
Título.

Dedico este trabalho a meu filho Henrik Guajajara., e às minhas filhas Emyle Guajajara e Alyce Guajajara, por quem luto na busca de uma educação escolar que alcance suas especificidades.

AGRADECIMENTOS

A meu Pai celestial, que por sua infinita bondade e que me sustenta todas as horas.

A minha mãe Maria Alyce Santos Lima da Silva, e a meu pai Alci Pereira da Silva que sempre me apoiaram e me incentivaram nesta luta, deram carinho e assistência aos meus filhos cuidando sempre para que eles se sentissem amados.

Aos meus irmãos e irmãs que sempre entenderam minha ausência e estiveram sempre apostos para me ajudar.

Agradeço ao meu esposo Jamyr Ribeiro Lopes Guajajara, que sempre esteve a disposição para enfrentar essa longa jornada comigo, me entendeu e esteve ao meu lado em todo o processo superando os desafios.

À minha sogra Alderina Ribeiro de Sousa Guajajara, e minhas cunhadas que se desdobraram fazendo o papel de mãe dos meus filhos nas horas que estive ausente, para que eu pudesse seguir estudando.

Agradeço a todos os professores, em especial, Prof. Batista que partiu deixando seu legado em minha formação, Prof. Simone Omizollo, Patrícia Silva, que desempenham com esmero o papel de educadoras.

Ao Professor Vicente Marques de Castro Neto, meu orientador, que usou de muita paciência e compreensão tanto na ministração de suas disciplinas, quanto no processo de escrita deste trabalho. Ao professor Witembergue Zaparoli, que sempre me incentivou e contribuiu para a realização deste estudo. À Cristina Torres, coordenadora local do PARFOR, campus Grajaú, que sempre esteve à disposição dos alunos do curso de Pedagogia, entrada 2018.2

Agradeço a todos os professores que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo, ao professor bilíngue Francisco Lino Lopes Gerônimo Guajajara e à professora bilíngue Edilene Lopes Guajajara que foram de grande relevância para a concretização deste estudo. Às amigas e amigos, e amigas da turma de Pedagogia 1, entrada 2018.2, que sempre foram solidários e companheiros, amizades construídas para a vida.

RESUMO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 garante aos povos indígenas o livre exercício de suas práticas culturais, assim como exerce sobre eles, o direito de criação/elaboração de currículos educacionais específicos para suas escolas. Sendo esta criação/elaboração, uma construção comunitária com a participação dos sujeitos a quem se direciona. O presente estudo, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e faz uma abordagem sobre a Educação Escolar Indígena: Currículo e prática na Educação Infantil, tendo como objeto de estudo, CEMEIs de uma Região do Município de Grajaú- Ma, trazendo em discussão o contexto real em que se dá a prática desta educação. Para tanto, a pesquisa traz como objetivo central analisar de que forma o currículo escolar está sendo aplicado na Educação Infantil nas CEMEIs Indígenas do Município Grajaú- Ma. A metodologia pautou-se em pesquisa qualitativa, realizada em uma região da Terra Indígena Bacurizinho, com 2 (dois) professores bilíngues, 3 (três) professoras regulares e 1(uma) coordenadora pedagógica. os dados foram coletados por meio de observação da realidade, e entrevistas semiestruturada. A pesquisa realizada, evidenciou que não há um currículo educacional específico para as escolas em questão, o que por sua vez no direciona a afirmativa de que não há uma aplicação de currículo, já que este ainda se encontra em fase de construção, construção esta que não conta com a participação dos sujeitos que deveriam ser protagonistas da ação. Desta forma, compreendemos que a educação escolar indígena nesta região corresponde na realidade, a um contexto de luta e de resistência em busca do exercício real de seus direitos garantidos a partir dos documentos legislativos legais.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Currículo. Prática. Educação Infantil.

ABSTRACT

The Brazilian Federal Constitution of 1988 guarantees indigenous peoples the free exercise of their cultural practices, as well as the right to create/elaborate specific educational curricula for their schools. This creation/elaboration is a community construction with the participation of the subjects to whom it is directed. The present study is a qualitative research and makes an approach to Indigenous School Education: Curriculum and practice in Early Childhood Education, having as object of study, CEMELs of a Region of the Municipality of Grajaú-Ma, bringing into discussion the real context in which the practice of this education takes place. To this end, the main objective of the research is to analyze how the school curriculum is being applied in Early Childhood Education in the Indigenous CEMELs of the Grajaú-Ma Municipality. The methodology was based on qualitative research, carried out in a region of the Bacurizinho Indigenous Land, with 2 (two) bilingual indigenous teachers, 3 (three) regular indigenous teachers and 1 (one) non-indigenous pedagogical coordinator. Data were collected through reality observation and semi-structured interviews. The research carried out showed that there is no specific educational curriculum for the schools in question, which in turn leads to the assertion that there is no application of the curriculum, since it is still in the construction phase, a construction that does not count on the participation of the subjects who should be protagonists of the action. In this way, we understand that indigenous school education in this region corresponds, in reality, to a context of struggle and resistance in search of the real exercise of their rights guaranteed from the legal legislative documents.

Keywords: Indigenous School Education. Curriculum. Practice. Early Childhood Education.

HEMA EREKOHAW IAIKWER²

Mamy'u haw umowapik pyrer kwehe arer 1988 kwarahy, uzapokar tentehar wano pe, uzapokar nuitykar kwaw tentehar romo wekohaw, wano pe nehe, uzapokar pawrupi mami'u haw wazemu'e haw nànnàn kury. Zemu'e haw uze'eg zazemu'e haw tentehar wa nehe: pawrupi mami'u haw izapo haw hemetehar wazemu'e haw kwaharer wa nehe kraza'o ywy pehegwer ywy pyterer, rehe werur mami'u haw izupe'u pe wà. Ihe akwawer màràzàwe pawrupi mami'u haw uzapo wà hemetehar wazemu'e haw kwaharer wa nehe kraza'o ywy pehegwer ywy pyterer rehe. Azapo hepuranu haw 2 purumu'e ma'e wà tentehar ze'eg rehe a'e wà, 3 purumu'e ma'e tentehar kuzà, 1 kàràkuzà. Hemariko haw wexakar akwez ma'e heta haw'im pawrupi mami'u haw wanupe.³

Palavras-chave: Zazemu'e haw tentehar wa nehe. Pawrupi mami'u haw. Izapo haw. Hemetehar wazemu'e haw kwaharer

² Tradução de Edilene Lopes Guajajara, Professora Indígena bilíngue.

³ É importante ressaltar que os termos, assim como o significados de algumas palavras podem ter tradução ou significados diferentes, dependendo da região, ou território Indígena (nota da Autora, 2023)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. É PRECISO FALAR QUE.....	15
2. DO “ÍNDIO” QUE IMAGINAMOS AO INDÍGENA, SUJEITO SOCIAL	16
2.1. Educação Escolar Indígena de acordo com as Diretrizes Curriculares	20
2.2. Educação Escolar Indígena enquanto específica e diferenciada.	24
2.3. Educação Escolar Indígena, currículo e práticas na educação infantil.	29
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CURRÍCULO E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA REGIÃO DO MUNÍCIPIO DE GRAJAÚ – MA	32
3.1 Cenário e Sujeitos da pesquisa	33
3.2. Análise e discussão dos resultados	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Educação Escolar Indígena, vem sendo discutida no Brasil, por vários autores de forma clara e significativa a respeito de como é exercida essa educação no âmbito comunitário da população indígena. Para um melhor entendimento desta questão é necessário conhecer um pouco do contexto histórico em que essa luta se desenvolve.

Durante muito tempo, os indígenas foram vistos de forma marginalizada e menosprezada pelo restante da população brasileira, representados de forma generalizada pelo conceito de “índio”, e seus modelos de escola nada mais foram que imposição de poder colonizador, cujo objetivo era integrar esses indivíduos à sociedade nacional, tal integração era pautada na negação da diferença pela classe dominante e na obrigatoriedade dos indígenas se adaptarem às normas, costumes da sociedade capitalista, responsável pela dizimação da maioria dos povos nativos.

A educação oferecida ou mesmo imposta, se resumia à modernização do modelo colonial de catequização implementado com o domínio dos colonizadores. Ainda é preciso destacar que desde o primeiro contato com não indígenas, esses povos têm travado uma luta e resistência para a manutenção e permanência de sua cultura.

Os movimentos sociais indígenas e articulação de indigenistas, trouxeram avanços significativos em relação a organização dessa Educação Escolar, garantindo aos povos indígenas a reafirmação de sua identidade e valorização da especificidade de um povo. Sendo esse direito assegurado a partir da Constituição Federal do Brasil 1988, no artigo 210, que garante aos povos indígenas a utilização de sua língua materna, cultura e costumes no processo de educação. Assim também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei 9.394/96, em seu artigo 78, assegura aos povos indígenas, o direito a uma educação bilíngue específica e diferenciada.

Diante desse fato, na intenção de entender como se dá essa educação na prática, buscou-se fazer uma pesquisa com o tema: Educação Escolar Indígena: currículo e prática na Educação Infantil de uma Região do município de Grajaú-MA. tendo como objeto de pesquisa cinco CEMEI's Indígenas que atendem crianças indígenas da etnia Guajajara com idade de 03 a 05 anos, do Maternal ao

Infantil II, no ano letivo de 2022, localizadas em uma região da Terra Indígena Bacurizinho, Município de Grajaú – MA.

O interesse pelo tema se deu a partir de experiências vivenciadas como professora da educação escolar indígena, uma vez que durante minha prática docente como professora desta modalidade, vivenciei situações de precariedade tanto em termos de infraestrutura escolar como os próprios conteúdos didáticos que se faziam fora da realidade histórica e cultural dos sujeitos em questão, despertando em mim portanto, a curiosidade de conhecer a realidade das demais escolas indígenas da região. Desta forma a justificativa desta pesquisa se dá pela necessidade de compreender como acontece na prática a Educação Escolar Infantil nesta região, buscando assim identificar e compreender os fatores que influenciam neste distanciamento entre base curricular e prática educacional, ressaltando a relevância da educação escolar indígena, na intenção de que esta seja exercida de forma concreta e de acordo com a legislação. Para tanto, inicialmente, buscou-se contribuições teóricas a exemplo de AMORIM, 2010 e BRASIL, 1998, entre outros autores que abordam a referida temática.

O presente estudo buscou ressaltar a relevância da Educação Escolar Indígena na intenção de que esta seja exercida de forma concreta e praticada em todas as suas garantias legislativas. Com esta finalidade, esta pesquisa baseou-se em uma questão central: De que forma o currículo está sendo aplicado na Educação Infantil de CEMEIS Indígenas do município de Grajaú? Dando sequência assim, à três questões norteadoras: Qual a realidade em que esta educação se insere? Quais são as práticas educacionais em termos de educação escolar desenvolvidas nestas CEMEIS? Quais as divergências entre a educação escolar abordada na legislação brasileira e as práticas educativas desenvolvidas no âmbito de CEMEIS Indígenas do município de Grajaú? Bem como, o objetivo geral desta pesquisa foi: analisar de que forma o currículo escolar está sendo aplicado na Educação Infantil nas CEMEIS Indígenas do município de Grajaú – MA. Já os objetivos específicos foram: compreender a realidade em que esta educação se insere; conhecer as práticas educacionais em termos de educação escolar, considerando o contexto histórico-cultural da região, onde as CEMEIS estão inseridas; discutir a Educação Escolar abordada na legislação brasileira,

relacionando às práticas educativas desenvolvidas no âmbito da CEMEIS Indígenas do Município de Grajaú-MA.

Desta forma, a metodologia desta pesquisa se deu inicialmente com: pesquisa bibliográfica relacionadas ao Currículo Educacional, Educação Infantil e Educação Escolar Indígena, estudos de diferentes referências bibliográficas, como livros, artigos, e redação referentes ao tema, obtendo assim uma fundamentação teórica e desenvolvendo um procedimento crítico diante do estudo, através de resenhas, resumos e fichamentos; Análise documental como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Educacional Indígena, Diretrizes ou Orientações Curriculares para Ensino Básico.

Na sequência, realizou-se, pesquisa de campo, através de observação sistemática da realidade da realidade das escolas em que as práticas educativas se desenvolvem, de forma que foi adotada uma abordagem qualitativa, onde, “o pesquisador, coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio cunho da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexões e análise [...]” (SUASSUNA, 2008, p.349). Assim, a observação foi feita em dias alternados, de modo que não causasse desconforto ao professor regente da sala. Faz-se relevante destacar que em todos os momentos de observação, primou-se por fazer anotações na intenção de coletar informações úteis para o registro das práticas pedagógicas realizadas nas respectivas escolas, podendo desta forma fazer uso das informações coletadas para confrontar os dados coletados durante a entrevista.

Neste sentido, é importante dizer que se mantém se o compromisso com a verdade dos fatos, adotando uma conduta ética, responsável em todas as etapas da pesquisa. Como instrumento para coleta de dados usou-se entrevistas semiestruturadas com 2 (dois) professores bilíngues e 3 (três) professoras regulares das CEMEIS observadas, E 1 (uma) coordenadora pedagógica da região pesquisada, assim todos os dados coletados foram analisados de forma crítica-reflexiva, considerando todos os suportes como autores e atores desta pesquisa, e apresentados de forma descritiva, seguindo fielmente a fala de cada entrevistado.

Sabendo que é direito de todos uma formação integral desde a primeira etapa da educação básica, e que quando se trata de um povo étnico de língua e cultura própria, os saberes historicamente acumulados devem ser apropriados de forma crítica e reflexiva pelos alunos de forma que, estes saberes, devem abranger também a história, a realidade da cultura e o bilinguismo presente no público alvo da escola, a presente pesquisa foi dividida dois capítulos, sendo o primeiro o referencial teórico que de início traz um trecho da carta escrita pelos chefes indígenas, em respostas à um convite feito pelos Estados Unidos, Virgínia e Maryland, ao assinarem um tratado de paz com o indígenas das Seis Nações. Em seguida, faz uma reflexão sobre o “índio” que imaginamos e o indígena, sujeito social, neste tópico procuramos refletir sobre quem realmente é o indígena e como a sociedade o retrata, analisando o contexto histórico e cultural em que se desenvolve a educação escolar. Por seguinte apresentamos “A Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares”, que traz como ponto central, uma análise de como a educação escolar indígena está abordada nos documentos curriculares oficiais e como esta beneficia ou prejudica a população indígena, assim seguimos com a “Educação Escolar Indígena enquanto específica e diferenciada”, onde se faz uma abordagem ressaltando as especificidades de um povo étnico de língua e cultura e própria, numa tentativa de identificar se a pluralidade dos povos indígenas está realmente contemplada nas leis que rege a organização e funcionamento das escolas indígenas, dando sequência ao segundo capítulo desta pesquisa “Educação Escolar Indígena Currículo e Prática na educação Infantil”, onde buscamos ressaltar as divergências e os principais fatores que contribuintes para a realidade da escola observada, aqui trazemos em evidência não só o contexto em que a escola se insere, mas também a complexidade em que esta educação é desenvolvida, fazendo uma análise dos dados coletados durante a pesquisa realizada.

1. É PRECISO FALAR QUE....

Figura 2: pintura de jenipapo



Fonte: acervo pessoal (2023)

“Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa. ...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens.” (BRANDÃO, 1999, p.3).

2. DO “ÍNDIO” QUE IMAGINAMOS AO INDÍGENA, SUJEITO SOCIAL

Durante muito tempo, os indígenas foram retratados por uma visão folclórica, descrito na história do Brasil como povo bárbaro, primitivo que precisava ser educado, “civilizado” para compor a sociedade pertencente a classe dominante. Foram escravizados, massacrados e vítimas de genocídio, e muitos desses povos, obrigados a abandonar suas línguas maternas para aderir a língua portuguesa. A escola foi instrumento fundamental para impor essa relação de poder e contribuinte ativa para a desvalorização da cultura e vida dos povos indígenas. Fato que não é muito diferente atualmente, mesmo três décadas após a Constituição Federal, que assegura aos povos indígenas o direito de uma educação que contemple sua diversidade.

Em pleno século XXI, o indígena ainda é representado nos livros didáticos por um personagem fictício paralisado no tempo, fazendo a sociedade acreditar que para ser indígena de verdade, o indivíduo deve permanecer no lugar que foi lhes atribuído pelo ensino de história nas escolas, onde os indígenas não podem acompanhar a evolução do conhecimento científico pra não perder autenticidade da sua identidade étnica.

Para promover um melhor entendimento da visão equivocada sobre o indígena, fazemos neste capítulo uma breve abordagem sobre o pensamento de Freire (2016) que em seu artigo “As cinco ideias equivocadas sobre o índio” nos apresenta os cinco equívocos mais comuns que temos em relação aos povos indígenas, isso nos remete a pensar sobre quem eu penso que é o índio? E quem realmente é o sujeito indígena? Qual a minha colaboração para a disseminação desse pensamento equivocado? E o que eu tenho feito para conhecer a realidade desses povos? O autor nos traz como primeiro equívoco a ideia de “índio genérico” que segundo Freire (2016, p. 5- 6).

A primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supre étnica. [...] no caso do “índio”, o equívoco está em que o genérico apaga as diferenças. O “índio” deixa de ser Tukano, Desana, etc. para se transformar simplesmente no “índio” (FREIRE 2016, p. 5- 6).

Considerando as palavras do autor, podemos perceber que essa ideia está também presente nas escolas quando nos referimos ao ensino de história entre outras disciplinas que tendem em trazer o conceito de cultura indígena de forma ampla, ou seja, sem fazer a referência a um determinado grupo ou uma determinada língua. Tal equívoco acaba resultando no pensamento errôneo de que todo indígena, é somente “índio” aquele primitivo que anda nu e fala uma “linguagem” diferente, quando na realidade são povos distintos de costumes crenças e “línguas” diferentes.

O mesmo se refere ao currículo educacional, se não for construído com a participação da comunidade há quem se direcional, não conseguirá abranger uma Educação específica que contemple de forma plural a identidade de cada povo.

De acordo com Freire (2016. p.8), essa generalização dos povos indígenas é o primeiro erro que cometemos, dando sequência ao seu pensamento, o autor diz que o segundo equívoco que comentemos “é considerar as culturas indígenas como atrasadas e primitivas” e prossegue em suas palavras:

Os povos indígenas produziram saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião. Suas culturas não são atrasadas como durante muito tempo pensaram os colonizadores e como ainda pensa muita gente ignorante (FREIRE, 2016. p.8).

De acordo com esse pensamento, embora os povos indígenas tenham de fato contribuído para a formação da cultura brasileira, a sua própria cultura ainda é vista como inferior pelas classes de poder aquisitivo, político entre outras. Dando sequência a fala do autor:

As línguas indígenas, por exemplo, foram consideradas pelo colonizador, equivocadamente, como línguas “inferiores”, “pobres”, “atrasadas” [...] As religiões indígenas também foram consideradas pelo catolicismo guerreiro, no passado, como um conjunto de superstições, o que é uma estupidez siderúrgica. Basta entrar em contato com as formas de expressão religiosa de qualquer grupo indígena, para verificar que essa visão é etnocêntrica e preconceituosa (FREIRE 2016, p.8).

É interessante quando o autor coloca a expressão “entrar em contato”, pois é basicamente esse, o meio correto de se desfazer a imagem ilusória que a sociedade implantou sobre o sujeito indígena. Mas esse preconceito não se restringe à língua e religião, se expande muito além disso, desde a ciência, arte,

literatura e modelo de organização social dos indígenas, Freire (2016, p. 13) nos direciona ao terceiro equívoco e diz:

O terceiro equívoco é o congelamento das culturas indígenas. Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento (FREIRE, 2016, p. 13).

Isso nos leva mais uma vez, ao ponto inicial da nossa conversa, a imagem de índio que a sociedade pinta, mas cabe aqui ressaltar, que como todos, os indígenas também acompanharam o desenvolvimento social, econômico e tecnológico da sociedade atual, e aqui também destacamos mais uma vez o papel da escola para indígenas, que é de propiciar o contato com outras culturas e conhecimentos nacional, sempre direcionada à sua diversidade étnica, mitológica e linguística.

Para o quarto equívoco Freire (2016, p.16- 17) nos diz que o “quarto equívoco consiste em achar que os índios fazem parte apenas do passado do Brasil”. O que é uma ilusão, ou seja, uma falsa ideia fixada pelos padrões dominantes que tendem em desvalorizar a participação dos saberes indígenas na construção da cultura e história de nosso país. Mais adiante, o autor atribui dois pontos básicos a serem cumpridos pela Constituição Federal de 1988, e nos cabe mais uma vez atribuir também à escola sendo eles: “1. que os índios são diferentes; 2. que não se trata apenas de tolerar essa diferença; mas de estimulá-la.”(FREIRE, 2016, p.19). Considerando estes pontos básicos podemos afirmar que o autor descreve os pontos básicos que uma escola deve assumir quando se pretende ofertar uma Educação Escolar Indígena.

Por último, mas não menos importante, o quinto equívoco, que de acordo com Freire (2016, p,20) “é o brasileiro não considerar a existência do índio na formação de sua identidade.” Sabemos que o Brasil é um país mestiço de encontros de várias culturas, mas quando se refere à cultura indígena, o país não a reconhece como formadora de sua identidade, como se, ser indígenas estivesse estritamente ligado ao ato de ficar isolado dos demais grupos sociais.

Os cinco equívocos aqui mencionados não estão muito distantes de nós, e principalmente quando nos referimos a Educação Escolar Indígena, que por muito

anos massacrou e sucumbiu a pluralidade dos povos indígenas. Somente após Constituição Federal de 1988, se deu à Escola, o papel de incluir em seus currículos a história dos povos indígenas, valorizando suas línguas e crenças, e dando ponto de partida para outras leis e diretrizes que visam o funcionamento dessas instituições em territórios indígenas. No entanto esse direito não foi um presente do poder público, mas sim uma conquista resultante de lutas e movimentos sociais de indígenas.

Ainda há vários desafios a serem superados para que a instituição escola alcance os objetivos traçados pelas Diretrizes Curriculares, dentre eles, podemos destacar a prática desta educação bilíngue, específica, e intercultural que tantos documentos abordam nos soando quase como poesia. A dificuldade não está mais na garantia legislativa, mas no desenvolvimento pedagógico e na formação de profissionais docentes que atendam às exigências dessa educação específica.

Outro ponto a ser destacado é a estrutura física das escolas no âmbito das comunidades indígenas e a desvalorização dos saberes indígenas como aprendizagem significativa para o desenvolvimento dos educandos, pois de certa forma ainda há nas escolas uma imposição dos conhecimentos ocidentais e não uma troca de saber entre culturas. Entendemos que até os dias atuais há uma resistência dos povos indígenas, numa tentativa de garantir a permanência de sua identidade sem perder a autenticidade de sua cultura e ao mesmo tempo em busca do reconhecimento como sujeito social que também produz educação, Meliá (1999, p.12) afirma que

Os Povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÁ, 1999, p.12).

Quando falamos de educação nas comunidades indígenas, não estamos nos limitando a processos “conteudísticos”, mas sobretudo, estamos nos referindo às vivências e práticas sociais desenvolvidas no pátio da comunidade, na margem do rio, nas rodas de cantorias, nas conversas com anciões e lideranças, todas essas práticas produzem conhecimentos que deveriam ser abordados na sala de aula, que deveriam ser base para a produção de material pedagógico e da

composição de materiais didáticos que compõe o acervo escolar. Porém, a educação que se tem hoje nas comunidades indígenas, quando relacionada garantia legislativa, não se evidencia na prática avanços significativos, mesmo com passar dos anos.

Isso acontece quando a escola atende um currículo que é apenas adaptado para a educação escolar indígena, e não baseado na realidade ou planejado para a comunidade indígena. Não sendo essa realidade um caso isolado em determinada aldeia, à determinado povo, mas se expande a todos os territórios indígenas, a todas as etnias. Que embora muitas lutas e algumas conquistas em relação ao reconhecimento de sua cultura como parte da cultura brasileira e mesmo com a garantia legislativa, essa cultura ainda não é valorizada no contexto escolar em toda sua amplitude. Nos fazendo perceber que o problema não está no indígena, na sua cultura, nos seus saberes, mas na forma como a sociedade o representa, e o limita.

2.1. Educação Escolar Indígena de acordo com as Diretrizes Curriculares.

De acordo com a Constituição Federal de 1998, assim como outros documentos que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social, é assegurado aos povos indígenas, uma educação escolar específica e diferenciada.

Considerando essa especificidade linguística e cultural, a Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que em Parágrafo Único resolve que “Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”. Definindo no Título I, Dos objetivos, em seu Artigo 2º, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:

- I – Orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- II – Orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas

diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas (CNE/CEB, N° 5, 2012).

Neste sentido, a elaboração e avaliação dos projetos educativos em escolas indígenas, assim como sua organização, devem estar em comum acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que por sua vez, deve também, ser a base para construção das normas que norteiam os sistemas de ensino da Educação Escolar Indígena em suas diferentes etapas e modalidades, de forma que os sistemas normativos destas instituições escolares atenda e garanta as especificidades dos povos indígenas, da comunidade em que a escola se insere. Assim segue também por objetivo:

III – assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguístico, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV – Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (CNE/CEB, N°5, 2012).

Considerando as particularidades dos povos indígenas, o ensino nas escolas indígenas deve ser pautado no bilinguismo valorizando a língua materna assim como a interculturalidade, os modelos próprios de organização de cada comunidade, sendo relevante para o ensino aprendizagem a presença das práticas culturais e econômica e social do âmbito comunitário em que a escola está localizada.

Dessa forma tais objetivos, buscam orientar e fundamentar uma escola que além de valorizar a cultura, também respeite o próprio desenvolvimento da comunidade local, assim como os sujeitos nela envolvidos, levando em conta sua organização social, seus costumes, crenças e língua, de acordo com o contexto histórico, de modo que todos esses aspectos estejam presente desde a organização escolar até o processo de ensino aprendizagem.

A Resolução CNE/CEB N° 5, de 22 de junho de 2012 em seu Título II, Dos Princípios da Educação Escolar Indígena em seu Artigo 3º define que “Constituem

objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos”:

- I – A recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II – o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (CNE/CEB, N°5,2012).

A Educação nas escolas indígenas deve ser exercida de forma que contemple na elaboração dos conteúdos didáticos, a realidade presente no contexto social, para que por meio da educação e do ensino possa haver a recuperação de memórias como um povo que é parte da história na construção do país em que vivemos, não de forma marginalizada, mas sobretudo como parte fundamental na formação da interculturalidade que compõe a sociedade vigente.

Para além de memórias históricas, os conteúdos e organização das escolas devem contribuir para a reafirmação de suas identidades como povo étnico de língua e cultura própria, mas, também, que não se limitem apenas na cultura da comunidade onde a escola está inserida. A educação nas escolas indígenas deve proporcionar aos povos indígenas e suas comunidades, o livre acesso à outras culturas que compõe a sociedade nacional, assim como de outras etnias e demais grupos sociais, como ribeirinhos e quilombolas, assim como os diversos conhecimentos técnicos e científicos advindos de outras fontes territoriais e social seja elas indígenas ou não-indígenas.

Assim, de acordo com o Artigo 3º, da CNE/CEB N°5, de 2012, em seu Parágrafo Único,

A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Neste sentido ao ofertar educação escolar para os povos indígenas, devemos propiciar meio que possibilitem relações entre outras várias culturas, valorizando a pluralidade, e garantido a reafirmação de suas identidades étnicas.

Ao que se refere a organização de escolas indígenas a referida Resolução, no Título II Dos Princípios da Educação Escolar Indígena, em seu Artigo 5º define

“Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:”

- I – Suas estruturas sociais;
- II – Suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;
- III – Suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV – O uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (CNE/CEM N°5,2012).

Dessa forma, podemos perceber a relevância da participação ativa da comunidade na organização e tomadas de decisão do âmbito escolar, assim como na própria construção dela. Devendo então ser considerada na definição do modelo de gestão as estruturas sociais da comunidade, bem como suas práticas socioculturais, que vão desde suas religiões até seus processos de desenvolvimento da economia local, sendo também de importância considerar os saberes tradicionais historicamente acumulados na construção de materiais didáticos pedagógicos produzidos de acordo com a história, conhecimento, organização cultural e social da respectiva etnia em que a escola atende.

No entanto, para que haja aprendizagem de fato significativa, não basta apenas uma estrutura organizacional adequada da gestão e do processo de ensino-aprendizagem, é necessário que a infraestrutura da escola esteja adequada para o recebimento dos educandos e sua respectiva comunidade, de modo que proporcione a estes um espaço apropriado, que seja condizente ao desenvolvimento da aprendizagem, e que ofereça acesso a equipamentos pedagógicos bem como tecnológicos da atualidade, que de acordo com o Artigo 6º da CNE/CEB N°5 de 2012,

Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade (CNE/CEB N°5 de 2012).

É interessante ressaltar que, os conhecimentos pertencentes a etnia à qual a comunidade pertence deve ser meio para a produção de material didático específico e bilingue, abrangendo língua materna e língua portuguesa, que podem

ser elaborados em consenso com professores e estudantes indígenas abordando todas as áreas de conhecimento. Levando também em conta a permanência de materiais didáticos advindos de comunidades não indígenas assim como os sistemas organizacionais da Educação Básica, tais como livros didáticos entre outros, pois só assim, de fato haverá Educação Intercultural/Multicultural, bilíngue /multilíngue como ordena as Diretrizes que norteiam a Educação Escolar Indígena e seu funcionamento. Essa organização deve incluir todas as instituições de ensino em comunidades indígenas independente da etapa ou modalidade que esta oferece contemplando a pluralidade do meio social, no âmbito escolar.

2.2. Educação Escolar Indígena enquanto específica e diferenciada.

A Constituição Federal de 1988, assegurou-se aos povos indígenas, o direito ao livre exercício de suas línguas, culturas e tradições, tanto nas suas práticas socioculturais como no processo educacional desenvolvido no âmbito escolar, possibilitando então, a existência de uma escola que atendesse às especificidades e particularidade de um povo étnico, uma escola que além da valorização da língua e cultura desse povo, também pudesse contribuir para a perpetuação, e reafirmação de sua identidade étnica, que de acordo com (GRUPIONI, p.132, 2002)

Além do reconhecimento do direito dos índios de manterem a sua identidade cultural, a Constituição de 1988 lhes garante, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixe de ser instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. A escola indígena poderá, então, desempenhar importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos.

Faz-se relevante dizer que o direito a uma escola específica e diferenciada amparado na Constituição Federal, não se resume à simples prática da cultura por meio da educação, mas usar a cultura como meio para a educação, rompendo com a visão folclórica dos manifestos culturais realizados nas comunidades

indígenas. O direito a uma educação específica dar visibilidade a esses grupos sociais marginalizados em todas as esferas da sociedade, fazendo com que sua cultura, língua e crenças ultrapassem as barreiras impostas pela classe dominante.

Grupione (p. 132, 2002) ao mencionar os artigos 78 e 79 do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988, diz que:

Ali se preconiza como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico e científicos da sociedade nacional.

Em outras palavras, é dever do Estado garantir uma educação que esteja baseada no contexto social, histórico e cultural de cada povo indígena e dando a estes, o acesso as outras diversas formas de organização social e conhecimentos técnicos e científicos.

Levando em conta que a prática educacional, assim como o planejamento pedagógico nessas escolas devem partir do contexto social para o âmbito escolar, é importante dizer que há uma distinção e teve educação indígena e educação escolar indígena, no entanto, ambas se complementam, de forma que uma não pode haver sem a existência da outra. Ao que se refere a educação indígena, (FAUSTINO, GEHRKE, GOMES, e PERES, 2022, p.183) comenta que “Analisando a educação indígena Tupinambá, Fernandes (1975, p. 42), dela extraiu os seguintes princípios:

O sentido comunitário da educação uma vez que os conhecimentos indígenas produzidos são acessíveis a todos (de acordo com a organização social que atribui funções sociais aos adultos, jovens, crianças...sendo os saberes compartilhados de forma ampla.

A ausência de fragmentação, ou seja, não há tendências apreciáveis à especialização. O conhecimento é um todo que envolve os diferentes domínios da vida cultural, ambiental, política, religiosa (FAUSTINO, GEHRKE, GOMES, e PERES, 2022, p.183).

Tais princípios também são atribuídos a educação escolar indígena, uma vez que esta, também deve ser pensada e exercida de forma comunitária, considerando os conhecimentos e saberes dos mais velhos como aprendizagem significativa na formação do educando e do sujeito como ser social, e

principalmente deve desenvolver o respeito a própria forma de organização social, ambiental, religiosa e política, desde suas interações familiar até as práticas de cidadania. Outro princípio destacado é:

O acesso igualitário de participação na cultura. Estes elementos associados ao próprio nível sociocultural da tecnologia indígena permitiam que a transmissão da cultura se faça por meio de práticas cotidianas, por contatos pessoais e diretos, sem o recurso a técnicas de educação sistemática e a criação de situações sociais caracteristicamente pedagógicas (FAUSTINO, GEHRKE, GOMES, e PERES, 2022, p.183).

A educação ocorre a toda hora, nas vivências no âmbito comunitário, de forma igualitária, através das práticas e relações que se desenvolvem naturalmente, sem pretensão de atingir nível pedagógico. Porém ainda que esse hábito não esteja pedagogicamente caracterizado, não se pode separá-lo do ensino de cunho pedagógico que se encontra na escola, mas um deve complementar o outro e se relacionar de modo que todas as práticas que os educandos vivenciam na escola possa partir do que eles vivem na sociedade. Neste sentido, (MELIÁ, 1979 *apud* FAUSTINO, GEHRKE, GOMES, e PERES, 2022, p. 185)

Os principais mecanismos de educação são o exemplo, a comunicação verbal, a aceitação ou rechaço dentro da vida social. Todos os conhecimentos e capacidades de um indivíduo são considerados bons e prestigiados na medida em que redundam em benefício da comunidade.

Isso nos instiga a pensar em como essa educação é vista de “fora”, como são interpretados os sujeitos dessa Educação? Que visibilidade é dada para a cultura a qual eles pertencem? Sendo interessante dizer que, a ideia de pertencer não está ligada intrinsecamente à ideia de estar preso a um determinado local, a determinado modo de viver. Portanto, entender as especificidades dos povos indígenas e de sua diversidade linguística, assim como forma de organização e processos de aprendizagem, se torna fator relevante para entender a especificidade da educação escolar indígena.

Para isso, Faustino, Gehrke, Gomes, e Peres, (2022, p. 186) ao se referir à posição de Meliá (1979) diz que,

O autor mostra as diferentes formas de educação entre alguns povos indígenas afirmando que cada um tem seu perfil próprio que parte das mitologias histórias e das crenças de cada comunidade indígena [...].

Logo, não basta apenas ter o direito “cravado” na constituição, mas principalmente ter uma educação escolar que atenda e contemple o perfil de cada povo indígena de forma concreta, valorizando língua, história, mitologia e crenças de cada comunidade. Reconhecer a singularidade de cada grupo étnico na construção do currículo escolar, e, partir da cultura de que cada grupo pertence para a elaboração do modelo de educação a ser aderido nessas comunidades, se torna fundamental para o exercício da legislação que assegura esses povos, ou seja, partir da educação indígena para uma educação escolar indígena.

Dando sequência a fala de Meliá (1979), (FAUSTINO, GEHRKE, GOMES, E PERES, 2022, p. 186) acrescenta que:

O autor diferencia a educação indígena da educação para o indígena. Esta veio por meio da escola desde que houve a chegada dos europeus e que tinha o objetivo de educar e submeter o índio a seu modo de ser, trazendo as crenças do cristianismo, das vestimentas, do uso de templos para celebrar a religião sendo os missionários que ficaram responsáveis pela instrução, civilização e catequização indígena no Brasil ignorando as culturas indígenas e seus modos próprios de educação.

Diante desta afirmativa, percebemos que o modelo de escola hoje implementado ou mesmo implantado nas comunidades indígenas ainda está restringido à submissão de poder colonial, pois em vista do que Meliá nos afirma, nos leva a entender que a instituição escola ainda reflete de certa forma, o sistema de catequização e tentativa de “civilização” dos povos indígenas, reprimindo as crenças à um ensino religioso de “cristianismo”, “catolicismo” e dando invisibilidade a esses povos quando se refere a sua participação na construção da história do Brasil nos livros didáticos, onde muitas vezes são vistos apenas como mão de obra de trabalho escravo, nos dando a entender que esta foi a única finalidade desses povos para o país.

Ainda que a Constituição Federal do nosso país estabeleça regras e normas para a elaboração do ensino, e construção do currículo para essas escolas em terras indígenas e determine a elaboração de material didático que contemple a língua e cultura desses povos, não se faz suficiente para desfazer a ideia de “índio”

generalizada no decorrer da história, já que por muitos anos, a oralidade foi a única forma de preservar os saberes e histórias entre os indígenas. Assim,

Em função da tradução da oralidade para a escrita e da tradução das lógicas indígenas para a lógica ocidental, as culturas diferentes da ocidental passaram a ser vistas como empobrecidas, menos complexas, pouco estruturadas e tantas outras afirmações que encontramos em documentos e textos acadêmicos (BONIN, 2012, p. 34).

Mesmo depois da Constituição de 1988, essa visão ainda se faz presente nos conteúdos de livros didáticos que vendem a imagem de um “ser” abstrato, colocando o indígena a margem da história e não como protagonista de sua própria história. Em relação ao ensino, Xavier e Zen, (2012, p. 5) faz uma citação à “Lei nº. 11.645 de 10 de março de 2008, [...] que ‘prevê’ a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos ou privados”. Neste sentido, dá-se a obrigatoriedade de os conteúdos estarem condizentes com a real história, marcada pela luta e resistência e desfazer a visão folclórica que se tem da cultura desses povos.

No entanto é importante dizer que tal valorização não deve estar resumida ao Ensino Fundamental e Médio, mas deve ampliar-se principalmente à Educação Infantil, já que é o início da educação escolar. Neste sentido, desde a primeira etapa da educação básica deve-se valorizar línguas, crenças e processos próprios de aprendizagem. Em relação a isso Bonin, (2012, p.36) nos questiona: “Mais o que significa a utilização de processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas quando se trata de educação escolar?” Por seguinte a autora nos responde de forma clara e explicativa:

Significa que terá que ser recriada em cada localidade, pois somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar se for incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas. Não se trata de adequar aspectos periféricos, mas de transformar substancialmente sua estrutura, seu funcionamento, seus conteúdos e prioridades [...] (BONIN, 2012, p. 36).

Isso significa dizer que a escola e educação devem ser planejadas, criadas e fundamentadas de acordo com o modo de vida de cada povo, de cada etnia, de cada região, de cada comunidade de forma que atenda a necessidade de cada povo sem desconsiderar o âmbito pedagógico desta educação, isso por quê, “não existe uma educação indígena única, genérica, aplicável em qualquer contexto [...]

(BONIN, 2012, p. 36)”. Neste sentido, é necessário trazer em evidência os conhecimentos, memórias, e tradição dos diversos povos indígenas que hoje de acordo com dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) somam 305, etnias diferentes e cerca de 274 línguas, enquanto o Censo Demográfico realizado pelo (IBGE) em 2022, contabilizou 1,7 milhões de pessoas indígenas, o que pode ser estimado, uma grande parte da população brasileira.

Portanto é relevante dizer que a produção de um currículo educacional que que contemple a voz e participação dos povos indígenas em sua construção considerando a cultura e identidade de cada povo, pode ser gatilho para a compreensão e valorização de uma educação específica para indígenas. Mas por que específica?

Considerando que o país totaliza uma variedade de etnias e línguas faladas, significa que cada povo tem sua própria cultura, sua própria forma de organização e sua própria educação, esses povos falam cerca de 274 línguas diferentes, então, quando falamos de educação específica estamos falando de uma Educação adequada, planejada partindo da realidade de cada um desses povos, para cada um deles.

Deve se pensar um currículo para o povo Guajajara, diferente do currículo de outros povos indígenas. Da mesma forma que a educação no Brasil deve ser pensada de forma diferente a de outro país. No entanto ainda que esse currículo seja pensado a determinada realidade, não deve privar o acesso à cultura nacional.

2.3 Educação Escolar Indígena, currículo e práticas na educação infantil.

Quando falamos em educação escolar indígena currículo e prática na educação infantil, nos lembramos das implicações e importância que esse documento oferece para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, independente da modalidade em que seja oferecida, assim como da etnia e cultura a qual nos referimos. Pois um currículo deve ser visto como um instrumento que conduz a educação de uma determinada comunidade e deve estar de acordo com a clientela em que cada escola atende. Para isso é necessário que esse

documento seja construído e reconstruído com a participação de cada comunidade, para que atenda seus interesses e necessidades no que se refere a educação.

De acordo com Amorim (2010, p.457) “o currículo é concebido como uma produção social, como um artefato que expressa a construção coletiva daquela instituição [...]” Essa produção social, portanto só pode ser pensada e organizada de forma coletiva, por toda a comunidade escolar.

Desta forma, não basta apenas produzir determinado documento para o norteamento das práticas pedagógicas de uma escola, mas acima de tudo assegurar a concretização prática deste e o conhecimento da comunidade escolar sobre a sua importância, sabendo que as ações pedagógicas desenvolvidas em qualquer instituição escolar devem ser realizadas partindo de uma concepção de currículo crítico e reflexivo, pautado em conhecimentos interdisciplinares, visando respeitar a cultura e a identidade de cada comunidade, para que todos tenham o direito a uma formação integral desde a primeira etapa da educação básica que de acordo com a Lei 9394/96 no seu artigo 29 destaca que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade, o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A partir disso é importante ressaltarmos que a finalidade da educação infantil em desenvolver de forma integral a criança não está destinada a determinada etnia, cultura, valores, identidade, gênero, ou estabilidade financeira. Isso precisa ser abordado com a preocupação de garantir uma educação com finalidades comuns a todos os cidadãos, para o seu pleno desenvolvimento, levando em consideração as especificidades culturais de cada povo.

Nesse sentido é necessário que a comunidade indígena seja agente ativo na construção das propostas pedagógicas que almejam, para que a educação indígena não seja apenas uma obrigatoriedade resguardada em Leis, mas principalmente um compromisso com a democracia e com a diversidade.

De acordo com AMORIM, (2010), quando tentamos fazer uma aproximação com a legislação sobre educação infantil, parece indicar que existe um descompasso entre o que diz na teoria e na legislação nacional em relação à

realidade prática das nossas escolas indígenas. No entanto, devemos ressaltar que a educação de qualidade é um direito de todos e que esse direito deve ser garantido e cumprido de acordo com as exigências e finalidades que são objetivadas desde a primeira etapa da educação básica que é o desenvolvimento integral da criança.

Sobre a Educação indígena, o Referencial Curricular Nacional para Educação indígena, destaca que está é intercultural por que

[...] Deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentemente, não considerando uma cultura superior a outra [...] ainda que se reconheça que tais relações vem ocorrendo historicamente em contexto de desigualdades sociais e política” (BRASIL, 1998 p. 24).

Assim é preciso rompermos com a escola vista como um instrumento de imposição de valores e práticas culturais eurocêtricas, que tentam substituir e inferiorizar o modo de vida dos povos indígenas; o que por sua vez, não corresponde à realidade, onde os conteúdos são propostos , ou mesmo impostos sem que haja uma participação da comunidade, ainda que esta possua língua e cultura própria, quando se fala em educação escolar , o que se vive é uma educação não indígena.

Para que haja uma Educação intercultural, é necessário que a escola indígena, enquanto uma instituição social tenha um currículo adequado à comunidade que atende, na qual os conteúdos ministrados em sala de aula devem ter relevância e significado para os sujeitos do processo de ensino aprendizagem, assim como a participação na construção e reconstrução do currículo atendendo as especificidades culturais da comunidade, fazendo com que essa comunidade entenda a importância da sua participação na elaboração do currículo enquanto documento apto à mudanças que valorize a diversidade Cultural e o contexto sócio histórico em que as crianças estão inseridas.

De acordo com o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas , a Educação Indígena é Específica e Diferenciada:

Porque é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de um povo indígena e com autonomia em relação a

determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não – indígena” (BRASIL, 1998, p. 25).

Neste propósito destacamos que mesmo que Educação Infantil Indígena seja discutida e colocada em pauta nas legislações, percebemos que esta, ainda precisa ser abordada e cobrada por parte da sociedade e dos órgãos competentes responsáveis pela educação indígena, onde é necessário o reconhecimento desta etapa como fundamental para o desenvolvimento da criança, assim como o reconhecimento da criança indígena como sujeito de direitos e protagonistas do seu processo de ensino aprendizagem.

É necessário que estas crianças estejam inseridas em instituições que sejam correspondentes a suas necessidades e que respeite a cultura e educações aprendidas no decorrer do seu convívio com a sociedade em que mantém relações e interações. E ainda permitir oferecer oportunidades para que as comunidades “construam” e “reconstruam” suas próprias escolas. Com base no Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, a educação indígena é e deve ser bilíngue/multilíngue porque,

[...] a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos manifestados, através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, construído assim um quadro de bilinguismo simbólico importante (BRASIL, 1998, p 25).

Portanto é necessário que a estrutura das instituições escolares indígenas estejam de acordo com o processo cultural das comunidades e seja de qualidade, para que os projetos educacionais sejam desenvolvidos de acordo como o currículo de cada escola e possam proporcionar o desenvolvimento integral das crianças através do respeito, do cuidado e da inclusão social, assim como a valorização e “preservação” das línguas indígenas que cada dia vem sendo esquecido e submersa a língua portuguesa, uma vez, que não há formação específica para professores bilíngues ou mesmo professores não indígenas aptos na fala e escrita da língua materna da comunidade indígena , dificultando assim o processo de ensino aprendizagem.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CURRÍCULO E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA REGIÃO DO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ – MA

Neste capítulo trataremos da Educação infantil ofertada numa região indígena do município de Grajaú - MA, de modo que iniciaremos pela caracterização da região lócus da pesquisa, ou seja, o cenário em que a pesquisa se desenvolve, assim como buscamos traçar o perfil dos sujeitos que se fizeram fundamental para a realização do presente estudo. Por seguinte, a análise e discussões dos dados obtidos a partir da pesquisa de campo.

3.1 Cenário e Sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa tem como cenário cinco CEMEIs Indígenas, localizadas em uma determinada região da Terra Indígena Bacurizinho á aproximadamente 35 quilômetros da cidade de Grajaú - Ma.

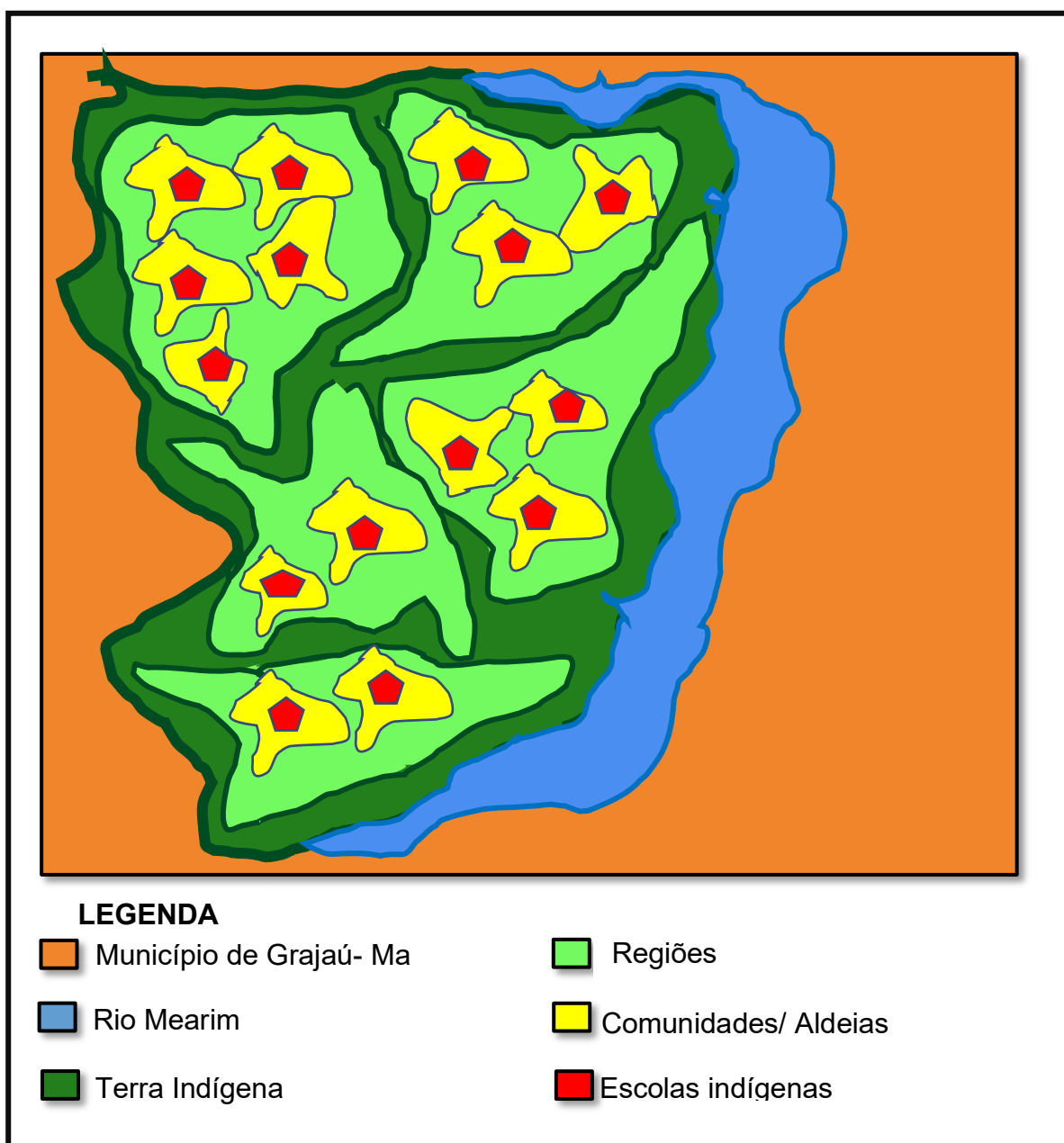
Banhada pelo rio Mearim, a Terra Indígena Bacurizinho é habitada por indígenas de etnia Guajajara que em termos mais específicos significa “Donos do Cocá” (ZANNONI, 2021, p. 24), conhecidos também como tentehar.

Sendo uma Reserva Indígena, Bacurizinho localizada no município de Grajaú, ocupa uma área extensa, e mantém viva a cultura tentehar, assim como também conta com o desenvolvimento de educação escolar dentro do próprio território.

Possui organização política, econômica e social, como qualquer outra localidade da sociedade brasileira. Tal organização, possibilita que o território esteja dividido em regiões, que por sua vez, se subdividem em aldeias (comunidades) que contam pelo menos com uma escola cada uma.

Buscando uma melhor compreensão destes aspectos elaboramos um mapa, representando de forma mais clara a forma de organização social destes sujeitos. Veja a ilustração abaixo:

Figura 3: Ilustração da divisão territorial da Terra Indígena Bacurizinho



Fonte: Autora (2023)

Obs.: Todas as imagens, cores, e quantidades de divisões regionais, são meramente ilustrativas, não corresponde à quantidade de regiões e comunidades real.

Desta forma, nossa pesquisa está centrada em uma única região, que possui várias aldeias sendo próxima uma da outra. Cada aldeia, uma escola. É importante destacar que a região pesquisada fica as margens do rio Mearim e é composta por várias aldeias, dentre estas, escolhemos 5 (cinco) como objeto desta pesquisa. De cada uma das aldeias pesquisadas pegamos como amostra 1 (uma)

escola, ambas as escolas atendem uma turma de crianças indígenas de etnia Guajajara, de 3 a 5 anos de idade do maternal ao infantil II.

Em relação a caracterização das escolas pesquisadas é importante dizer que estas não possuem prédios, infraestrutura adequada ao recebimento de crianças, algumas delas são barracos (casas) cobertas por palha ou telha e possuem chão de barro, outras são salas da casa de moradia dos próprios professores. Para melhor retratar esta realidade, segue abaixo, algumas imagens registradas durante da pesquisa de campo, assim, foram capturadas e expostas com a devida autorização dos professores responsáveis. Para manter a preservação da identidade das crianças optamos por desfocar as imagens, de forma que não atrapalha a análise do leitor.

Figura 4: sala de aula em salas de moradia de professores.



Fonte: Autora (2023)

Conforme mostra a imagem, o desconforto vivenciado pelas crianças é visível, as aulas são ministradas em um ambiente inadequado com pouca luz e espaço reduzido. Para amenizar o desconforto as professoras/professores, com frequência propõem atividades fora da sala de aula.

Figura 5: Escola em barraco de palha.



Fonte: Autora (2023)

As imagens mostram o contexto real da maioria das escolas desta região. É importante dizer que nesta região, assim como outras regiões da Terra Indígena Bacurizinho, há algumas escolas que passaram por reformas e já atendem a infraestrutura adequada para o atendimento de crianças, no entanto, não são nosso objeto de estudo, pelo fato de corresponderem basicamente à parte minoritária, razão pela qual não são expostas neste trabalho.

Os sujeitos da pesquisa são dois professores bilíngues, e três professoras regulares, ambos são indígenas de etnia Guajajara, residentes das comunidades onde se localizam as respectivas escolas em que trabalham, e uma coordenadora de campo, não indígena, responsável pela coordenação pedagógica das CEMEIs, objeto de estudo desta pesquisa. Todos os sujeitos indígenas desta pesquisa são fluentes na língua indígena materna de seu povo e portuguesa oral e escrita. Já a coordenadora, não possui habilidades de fala, nem escrita da língua indígena Guajajara.

A escolha destes profissionais se deu por fazerem parte do quadro de professores e coordenação das CEMEIs onde a pesquisa se desenvolve. Para assegurar a preservação e legitimidade da pesquisa os sujeitos receberam codinomes na língua indígena Guajajara, referentes à natureza. Assim, serão referenciados como: Zahy(lua), Manumy(beija flor), Kwarahy (sol), Wyràhu (gavião), Pànàm (borboleta) e Zahy Tata (Estrela).

3.2 Análise e discussão dos resultados

Neste tópico traremos a análise e interpretação dos dados coletados durante a pesquisa, e assim, interpretá-los de forma crítica, analítica e reflexiva, relacionando-os com o posicionamento de autores que constituem como referência deste trabalho.

A presente pesquisa parte do questionamento: De que forma o currículo está sendo aplicado nas CEMEIS Indígenas do Município de Grajaú - MA? Portanto considerando o alcance dos objetivos traçados para esta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa e entrevista semiestruturada com 2(dois) professores bilíngues e 3 (três) professoras regulares, e 1 (uma) coordenadora de campo, que contribui com nossa pesquisa somente com uma declaração sobre a educação escolar desta região, assim serão organizadas em quadros expositivos somente as respostas dos professores. Desta forma, a entrevista esteve pautada primeiramente na identificação e perfil dos sujeitos respondentes da pesquisa, seguindo por questões específicas sobre as possibilidades de educação escolar indígena nas CEMEIS da região lócus da pesquisa.¹

Dos sujeitos entrevistados, Zahy (Lua), Manumy (Beija-flor), e Pànàm (Borboleta), são do sexo feminino, enquanto Kwarahy (sol) e Wyràhu (Gavião), são do sexo masculino, sendo que somente a entrevistada Zahy (Lua), encontra-se na faixa etária entre 18 e 25 anos, enquanto todos os outros entrevistados estão entre 26 e 35 anos.

Todos os sujeitos da pesquisa são profissionais contratados pela rede pública municipal, sendo que Zahy (Lua), Mainumy (Beija-flor), e Manumy (Beija-flor), são professoras regulares e representam nesta pesquisa três das escolas observadas. Já Kwarahy (sol) e Wyràhu (gavião) são professores bilíngues que atendem uma vez por semana em cada escola da região, sendo portanto relevante ressaltar que, nesta pesquisa os professores representam duas escolas observadas. Em relação a formação acadêmica dos sujeitos entrevistados obtivemos o seguinte quadro:

ENTREVISTADO	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Zahy (Lua)	Magistério e cursando licenciatura em Pedagogia
Manumy (Beija- flor)	Cursando Licenciatura em Geografia
Kwarahy (Sol)	Cursando Licenciatura em Pedagogia
Wyràhu (Gavião)	Cursando Licenciatura Intercultural Indígena
Pànàm (Borboleta)	Cursando Licenciatura Intercultura Indígena

Diante deste quadro podemos observar que apenas dois dos entrevistados estão cursando licenciatura específica para indígenas, enquanto os demais são acadêmicos de curso superior na modalidade normal, ou seja, não é pensado para o público indígena.

É extremamente importante que os professores de escolas indígenas sejam formados de acordo com licenciaturas interculturais ou atendam como principal requisito a oferta de uma formação específica para sujeitos indígenas, dado que,

Artigo 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal (CNE/CEB Nº 5, 2012).

Neste sentido é essencial que os professores indígenas tenham formação em cursos específicos, uma vez que formar professores dentro de sua realidade cultural e valorização de saberes constituídos tradicionalmente implica na melhoria da educação ofertada dentro das comunidades em que atuam.

Dentro deste contexto decidimos investigar o tempo de experiência de cada sujeito nas diferentes modalidades da Educação Básica, as informações obtidas estão expostas no quadro a seguir:

ENTREVISTADOS	EDUCAÇÃO BÁSICA	EDUCAÇÃO INFANTIL	EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA.	PROFESSOR BILÍNGUE
Zahy (Lua)	6 anos	6 anos	6 anos	-----
Manumy (Beija- flor)	4 anos	4 anos	4 anos	-----
Kwarahy (Sol)	2 anos	2 anos	2 anos	2 anos
Wyràhu (Gavião)	11 anos	11 anos	5 anos	5 anos
Pànàm (Borboleta)	3 anos	3 anos	3 anos	-----

De acordo com as informações do quadro acima, podemos notar que somente o professor Wyràhu (Gavião), possui mais tempo de experiência na educação básica, no entanto seu tempo de experiência na Educação Infantil totaliza sua experiência como professor bilíngue.

Considerando esta realidade, faz -se importante dizer que, a experiência como educador indígena, não pode ser resumida ao tempo de trabalho dentro da educação formal, já que a educação de crianças indígenas ocorre a todo tempo, em todos os espaços da comunidade, desde o pátio da aldeia, ao prédio da escola. Em vista que,

Todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea (RECNEII, 1998, p.23).

Neste sentido, o conhecimento advindo das relações sociais e tradicionalmente acumulados devem ser pauta para base para vida social e escolar dos educandos.

Ainda, chamamos a atenção para a baixa demanda de professores bilíngues, os professores bilíngues realizam um trabalho intercalado entre as demais escolas

da região, isto é, durante a semana, um único professor atende de 4 (quatro) a 5 (cinco) escolas, o que torna ainda mais difícil a oferta de uma educação bilíngue.

Diante das respostas obtidas, notamos que os professores desta região se enquadram num perfil jovem, que caminham para Formação Superior, e que iniciam sua jornada na Educação Infantil Indígena. O fator de serem todos indígenas e residentes da mesma região em que trabalham, e fluentes e língua portuguesa e indígena, contribui para a melhoria da oferta educacional.

Nosso próximo passo foi investigar de forma mais específica como se dá o processo de educação escolar nas CEMEI's desta região. Assim realizamos o seguinte questionamento: **Você tem conhecimento e acesso ao Currículo Educacional para Escolas Indígenas de sua região?** Todos os professores entrevistados responderam “Não”.

Isso nos leva a pensar as possibilidades em que esta educação é exercida. Observamos durante a entrevista que os professores não possuem nenhum conhecimento sobre o currículo educacional, ou sabem do que se trata. Para tanto, durante a entrevista ressaltamos que, o currículo educacional é um documento construído de forma comunitária em consonância com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RECNEI) e demais legislações para educação escolar indígena, assim reiteramos que:

Ao desenvolver seu trabalho nas escolas indígenas, os professores têm que, diariamente, fazer escolhas e tomar decisões que exigem ações de planejamento, registro e avaliação.

- Que assunto vou trabalhar hoje com meus alunos?
- Os alunos vão estudar em grupos ou individualmente?
- Que tempo vou dedicar ao assunto escolhido?
- Vamos fazer pesquisa na aldeia ou a aula vai ser apenas dentro da sala de aula?
- Como vou avaliar o que os alunos aprenderam com essa atividade?

Todas essas decisões acabam por desenhar um determinado currículo, ou seja, acabam por organizar e dar uma direção à experiência educativa vivida pelos alunos e pelos professores, em sua escola, num período de tempo, e essas decisões vão sofrendo mudanças de acordo com as necessidades diversas que vão surgindo na comunidade educativa [...] (RECNEI,1998, p.57).

Dentro dos aspectos de currículo apresentado pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, notamos que todo e qualquer trabalho dentro das escolas indígenas é direcionado pela necessidade existente dentro dos contextos

vividos pelos sujeitos indígenas a quem se direciona o ensino, ou seja, deve ser pensado a partir deles, com eles, e para eles.

Dentro seta perspectiva, voltamos a questionar: **Já participou ou conhece alguém que participou da construção deste Currículo?** Em unanimidade, recebemos mais uma vez “Não” como resposta.

O que se torna interessante nesta pesquisa é o fato de que os professores mesmo sem conhecer o currículo educacional ou sua função, sabem exatamente como deve ser a educação ofertada em suas comunidades, ou seja, tem conhecimento de que o padrão de educação urbano não pode atender as especificidades da educação em comunidades indígenas e trabalham para que esta educação de fato aconteça.

Conforme as respostas aqui registradas, podemos chegar a dois caminhos lógicos;**1.** Não existe currículo educacional para as escolas desta região; **2.** Os professores não têm conhecimento ou acesso a este documento. Fato que nos instigou a investigar mais afundo esta realidade, portanto questionamos: **Como é feita a seleção de conteúdo para o planejamento pedagógico?** As repostas estão no quadro a seguir;

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Zahy(lua)	A seleção do conteúdo é feita pela coordenadora da região.
Manumy (beija- flor)	De acordo com a BNCC, com auxílio da coordenação geral e da coordenadora da região.
Kwarahy (sol)	É feita pela coordenação escolar indígena com base nos conteúdos usados no setor de coordenação não indígena.
Wyràhu (gavião)	A seleção é feita pela secretaria de educação, porém faço minhas próprias tarefas baseadas na realidade das comunidades
Pànàm (borboleta)	É feita pela coordenadora geral, junto com as coordenadoras de área.

Vemos claramente que os professores não participam do levantamento de conteúdos, eles recebem as orientações da coordenação pedagógica, um modelo de gestão das escolas urbanas. Para entendermos melhor como se dá esse processo

investigamos a coordenadora de campo desta região, que nos deu a seguinte declaração:

As escolas indígenas da região não têm currículo, já foi discutido e iniciada a construção, porém não foi concluído, sendo adiada sua produção para o próximo ano (2024). Como não tem um currículo próprio, trabalhamos o mesmo currículo da Educação Infantil do município, de modo geral, por que a Educação Escolar Indígena não tem. Mas deve ser feito, junto conosco, mas o processo foi paralisado. Provavelmente no próximo ano, as escolas já poderão contar com um currículo específico para elas.

O planejamento é feito com os professores mensalmente, com os conteúdos já elaborados, sento-me com os professores para que por meio do material entregue a eles elaborem seus planos mensais e rotina diária. Com base nos conteúdos da cidade, os professores fazem as adequações que acham necessárias para suas respectivas turmas.

A dificuldade para uma escola bilíngue está na falta de um coordenador para os professores bilíngues, já tentei várias vezes, conseguir a contratação do professor que elabora os materiais didáticos, como coordenador dos demais professores bilíngues das cinco regiões, por que ele tem bastante conhecimento da língua, tanto elabora textos como traduz, para português ou língua indígena. Mas não consegui.

O que mais precisamos é de escola de qualidade, acredito que duas escolas grandes, seria capaz de atender toda região, mas por conta das divisões internas existentes, dificulta esse processo de construção de escolas de qualidade. (Zahy Tata)

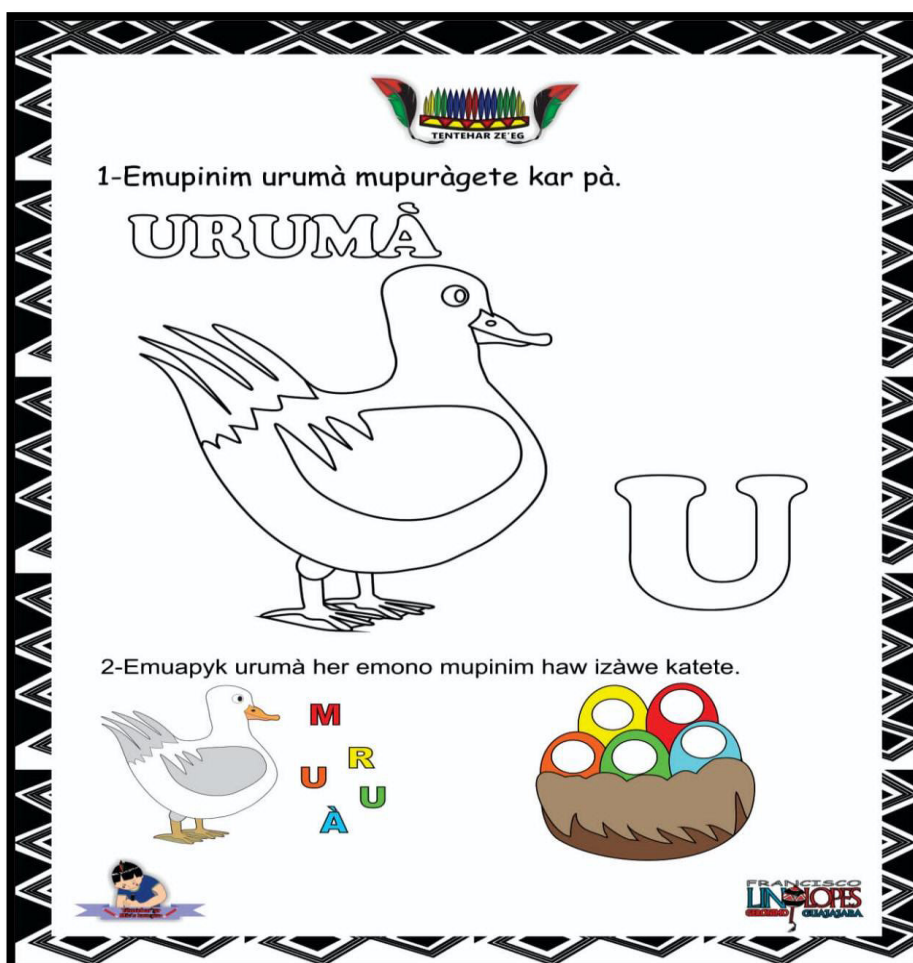
Não havendo um currículo e planejamento específico para estas escolas, decidimos investigar em relação ao material didático assim portanto questionamos: **Sua escola possui material didático específico para escolas indígenas? Se tem, quem participa da construção destes materiais? Todos os professores têm acesso e faz uso destes materiais?** As respostas estão expostas no quadro abaixo:

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Zahy(lua)	A maioria dos materiais didáticos é desenvolvida por um professor bilíngue que confecciona para os demais professores bilíngues da região e para outros professores de outras regiões.
Manumy (beija-flor)	Possui, mas não é 100%. São produzidos apenas para os professores bilíngues. As escolas no geral, faz uso desses materiais.
Kwarahy (sol)	Os materiais didáticos específicos que nossa escola tem acesso são construídos por um professor bilíngue de nossa região, e reproduzido por cada professor bilíngue de acordo com o número de alunos em sala.
Wyràhu (gavião)	Não, que sejam pelas editoras dos livros didáticos. Mas possui as tarefas produzidas por mim, que são editadas e personalizadas de acordo com a especificidade

	indígena. Assim são enviadas para a secretaria, para uso de outros professores bilíngues em outras regiões.
Pànàm (borboleta)	De certa forma não, já que as tarefas específicas em língua indígena produzidas por um professor de nossa região são usadas apenas pelos professores bilíngues.

De acordo com o quadro de respostas, as escolas da região lócus da pesquisa, não possuem materiais específicos como livros didáticos, mas contam com adaptações de tarefas da língua portuguesa para língua indígena. Neste sentido, as tarefas são elaboradas por um único professor bilíngue, e reproduzidas pelos demais professores bilíngues. Para melhor entendimento desta questão temos os seguintes exemplares destes materiais.

Figura 6: atividade de língua indígena Guajajara (Tentehar Ze'eg)



Fonte: Francisco Lino Lopes Gerônimo Guajajara (2023)

A imagem acima representa uma das tarefas usadas pelos professores bilíngues em sala de aula, para o estudo da língua indígena materna chamada então de “Tentehar ze’eg”. É importante destacar que além de atividades, a região também conta com a elaboração de textos traduzidos para língua materna, assim como é ensinado às crianças o próprio alfabeto indígena como mostramos a seguir:

Figura 7: texto em cartaz, escrito em língua indígena Guajajara (Tentehar ze’eg)



Fonte: Francisco Lino Lopes Gerônimo Guajajara (2023)

O texto exposto na imagem acima, é uma elaboração do professor Francisco Lino, (Lino), que em língua portuguesa diz:

*“A abelha
Tem muitas abelhas vindo,
a procura de um lugar para fazer suas casas,
elas vêm cantando.”*

Tradução: Francisco Lino Lopes Gerônimo Guajajara (2023)

Assim como vários outros textos produzido pelo professor, é usado para ajudar na alfabetização de crianças indígenas Guajajara da região lócus, com os elementos básicos do texto, podem ser trabalhados estudos referentes ao alfabeto indígena Guajajara, valores sonoros de letras iniciais e finais, relação de palavras e frases na língua indígena com a língua portuguesa. Assim como pode ser um bom recurso para explicar que a posição das palavras na frase, pode mudar de acordo com a língua falada.

Destacamos que estas atividades são um auxílio que se faz pertinente no exercício dos professores bilíngues, e pode ser adaptado de acordo com a faixa etária do aluno. Uma vez que partem da realidade vivenciada por eles, ou seja, do que é significativo. Durante a pesquisa de campo, assim como também em minha experiência como professora não indígena em escola indígena, foi possível presenciar momentos em que ao tentar desenvolver práticas de alfabetização de crianças indígenas a partir de ilustrações usando termos da língua portuguesa as crianças tendem a nomear as ilustrações em língua materna. Por esta razão se faz relevante a existência da relação das duas línguas no ensino em escolas indígenas. Para tanto, os professores desta região contam com um alfabeto específico de sua língua materna, facilitando o exercício desta relação.

Figura 8: Alfabeto indígena Guajajara (Tentehar ze'eg)



Fonte: Francisco Lino Lopes Gerônimo Guajajara (2023)

Ao observar a realidade da prática educacional tanto das professoras regulares como dos professores bilíngues, notamos que mesmo em meio as dificuldades encontradas, ou mesmo a falta de documento norteador específico para a região em que as CEMEIs estão inseridas, estes profissionais se dedicam e tentam por todos os meios possíveis tornar esta educação diferenciada e desenvolverem práticas de valorização à própria cultura. Um bom exemplo desse esforço são os materiais produzidos pelos professores bilíngues que influenciam diretamente na prática pedagógica destes sujeitos. É importante destacar que para a oferta de uma educação diferenciada, bilíngue e específica, os materiais didáticos são de relevância. Em relação a isso, Moreira e Zoia, (2021, p. 260) diz que:

A elaboração desses materiais significa promover uma educação indígena baseada no diálogo, na articulação de saberes, considerando e respeitando o modo de ser desses povos, educação essa que os povos tradicionais sempre lutaram e ainda lutam para conquistar.

Faz-se necessário estender essa significância e às demais produções necessárias dentro das escolas indígenas, não somente a produção de recursos pedagógicos lúdicos como jogos, mas também a produção de materiais que contam a história e cultura do povo indígena, que neste estudo é de etnia Guajajara, tais como livros didáticos e paradidáticos para o ensino na Educação Infantil. uma vez que observamos durante a pesquisa que, o livro didático indicado para esta etapa da educação nesta região, embora seja pensado para desenvolver habilidades e aprendizagens de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não atende ou alcança de fato, elementos da realidade cultural de crianças Guajararas a quem se direciona o ensino, isto é, desenvolve habilidades necessárias dentro do contexto infantil, mas não de forma intercultural ou bilíngue. Isso porque:

[...]a ideia de educação bilíngue permite a inclusão de visões e de conhecimentos tradicionais de populações indígenas, visando estabelecer o diálogo entre as culturas e os conhecimentos tradicionais, ditos universais. Nesta concepção, significa que os alunos também estudam a sua Língua Materna, seus costumes e tradições, além de terem a oportunidade de se apropriarem de conhecimentos não-indígenas (ZAPAROLI, 2016, p 179).

Nesta perspectiva, entendemos que o ensino nas escolas indígenas não deve ser restrito apenas ao ensino da língua e costumes indígenas, ou ao ensino

de conhecimentos não indígenas, isto é, ambos conhecimentos devem andar lado a lado. Sendo inseparáveis tanto na produção do currículo, quanto na produção de material didático e na prática pedagógica dos professores desta modalidade. Desta forma, decidimos investigar como se dá a prática desta educação na região pesquisada, para tanto questionamos aos professores: **Quais são as principais estratégias metodológicas usadas em sala de aula?** Responderam como mostra a exposição do quadro abaixo;

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Zahy(lua)	As principais estratégias usadas por mim estão pautadas na ludicidade.
Manumy (beija-flor)	Estimulo-os a propor soluções para problemas, pesquisar, debater. E fazer experimentos.
Kwarahy (sol)	Uso como estratégias metodológicas, roda de conversa, músicas na língua materna e as tarefas confeccionadas para os professores bilíngues.
Wyràhu (gavião)	Brincadeiras, pinturas e músicas, tudo na língua materna, assim como apresentação de figuras e seus respectivos nomes na língua materna.
Pànàm (borboleta)	Aulas expositivas, rodas de conversa, estudos dirigidos, e dinâmicas.

De acordo com as respostas obtidas temos a comprovação de que somente os professores bilíngues fazem uso das tarefas adaptadas, o que torna o ensino da língua, uma prática do bilinguismo, que se adequa a um modelo de disciplina específica, já que, as crianças só vivenciam o ensino de codificação e decodificação da língua materna em uma aula semanal. Isso se dá pela falta de profissionais qualificados com formação adequada, aptos a desenvolver o ensino oral e escrito da língua diariamente em sala de aula. Não estamos falando de bilinguismo no sentido explícito de haver dominação de duas línguas de forma igualitária, mas na promoção real de interculturalidade. Dado que, para Pimentel da Silva (2009, p. 112) *apud* Zaparoli, (2016, p. 179).

O ensino de línguas objetiva ensinar a ler, escrever, produzir e interpretar textos. Já a educação bilíngue é “um projeto muito mais amplo, do qual fazem parte as línguas, como área de conhecimento específico, e também outros saberes – ciências, arte, cosmologia, visão de mundo”. Trata-se, portanto, de uma variedade de programas educacionais que envolvem duas ou mais línguas, de acordo com as finalidades educativas.

Dentro desse contexto destaca-se a necessidade de formação superior para professores indígenas bilingues que se faz de extrema importância, uma vez que:

Formar o quadro de professores para atuarem nas escolas indígenas passou a ser condição de qualidade educacional num contexto amplo, bem como consideração às particularidades que as comunidades indígenas apresentam. Nesse processo, a diferenciação no modelo de formação está no patamar da inclusão e respeito à diversidade (MOURA, 2015, p. 34).

Conforme o que foi citado acima, podemos verificar que a formação de professores indígenas contribui e influencia diretamente na melhoria da qualidade educacional das escolas de comunidades indígenas. Ainda fazendo uma análise do quadro de respostas, notamos que as demais professoras entrevistadas, fazem uso de estratégias que se fazem fundamental na formação da criança como sujeito social, tais como ludicidade, que por sua vez está diretamente ligada ao próprio mundo da criança; promoção de estratégias que instigam a resolução de problemas e dinâmicas que se fazem necessárias para o amplo desenvolvimento da crianças como ser pensante, que planeja e constrói conceitos a partir de experiencias vivenciadas; outro ponto importante é a roda de conversa, já que esta está na base da tradição indígena, é meio pelo qual se trabalha a oralidade, e prática comum no convívio comunitário desta região.

Figura 9: atividades em espaços abertos: piquenique e roda de conversa



Fonte: Autora (2023)

Considerado o que já foi mencionado anteriormente em relação ao ensino bilíngue, procuramos investigar se dar o uso da língua materna e portuguesa em sala de aula, de modo que questionamos: **As aulas são ministradas em língua portuguesa ou língua indígena? Por quê?** Assim, montamos o seguinte quadro de respostas:

ENTREVISTADO	RESPOSTAS
Zahy(lua)	Nas duas línguas tanto em português como na língua indígena
Manumy (beija-flor)	Mesmo sendo professora titular, e tendo outro professor bilíngue que ministra aula de língua indígena, eu também faço uso das duas línguas por quê é necessário.
Kwarahy (sol)	Como professor bilíngue procuro usar prioritariamente a língua materna, sempre relacionando as palavras com a língua portuguesa, na tentativa de desenvolver o bilinguismo de fato.
Wyràhu (gavião)	Tem prioridade a língua indígena, já que o foco é conhecer a língua indígena oral e escrita
Pànàm (borboleta)	Faço uso das duas línguas, para que os alunos aprendam a se comunicar nas suas línguas.

Com base nas respostas obtidas, mais uma vez somos direcionado a discussão sobre o bilinguismo na escola. É notável que as professoras e professores buscam a valorização de sua língua materna como meio educativo, e reconhecem a necessidade e importância das duas línguas Guajajara/português na formação das crianças, assim como a própria manutenção da cultura dentro da educação escolar, uma vez “a função educativa dos povos indígenas é para o manejar o mundo, não no sentido de dominar e subjugar, mas no sentido de compreender e alinhar-se a ele, ajudando-o e sendo ajudados”(BANIWA,2019, p.5), é neste sentido que se discute a interculturalidade neste estudo, uma vez que, reconhecemos que as escolas indígenas não podem abster-se de seus conhecimentos e métodos próprios de aprendizagem, da mesma forma que não devem e não podem se privar de conhecimentos advindos de outras culturas. Assim, construindo uma visão de mundo para além de si mesmo.

Mais uma vez destacamos a relevância de se construir currículos específicos para escolas indígenas de acordo com o modo de vida e educação de cada povo indígena. Para tal elaboração, podemos contar com alguns

documentos norteadores, tal como o Referencial Curricular Nacional (RECNEI) para as escolas Indígenas, já que se espera que este documento,

[...] possa servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar. Nesse sentido, o Referencial aqui apresentado tem função formativa e não normativa. Ele pretende, como já foi dito, fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas [...] (RECNEI, 1998, p. 13).

Neste sentido, entendemos que na falta de um currículo, como é o caso da região em questão, podemos recorrer ao próprio Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, já que é a base de todo e qualquer planejamento que envolve as escolas indígenas, na intenção de torná-las específicas e diferenciadas.

Na tentativa de tornar este estudo o mais próximo possível da realidade educacional da região pesquisada, questionamos aos professores respondentes desta pesquisa: **Você considera a Educação Escolar de sua região específica e diferenciada? Justifique.** Organizamos a resposta no seguinte quadro expositivo:

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Zahy(lua)	Não. Porque não tem materiais pedagógicos adequados para trabalhar na sala de aula com os alunos, e nem um currículo próprio pra orientar o professor na sala aula.
Manumy (beija-flor)	Em parte diferenciada. Porque as Metodologias usadas por nós professores são de acordo com a realidade das crianças indígenas, respeitando as vivências de cada
Kwarahy (sol)	Não. Pelo fato de a maioria dos professores regulares em sala de aula não terem uma formação intercultural. E pelo fato de os professores bilíngues estarem um único dia da semana em sala aula. Sendo que somente o material do professor bilíngue é construído de forma específica.
Wyràhu (gavião)	Em parte, é diferenciada, por que buscamos estudar a realidade da nossa história, onde vivemos, e nossas tradições.
Pànàm (borboleta)	Não. Por que é realizado apenas adequações e não planejada de fato para educação indígena.

De acordo com as respostas expostas no quadro acima, podemos identificar que a educação escolar praticada nesta região pode ser considerada diferenciada em partes, pois como podemos observar nas falas dos professores entrevistados, há por parte desses sujeitos uma tentativa de respeitar e valorizar a realidade das crianças indígenas, estudando a própria história e tradição, no entanto, isso acontece na prática pedagógica dos professores, ou seja, não é desde o início pensada para esta finalidade, sendo este aspecto comprovado na fala de Pànàm (borboleta)"[...] é realizado apenas adequações e não planejada de fato para educação indígena".

Para esse planejamento, destacamos a necessidade de se ter um currículo para nortear o ensino de acordo com o contexto real, social, histórico e cultural desta região. Que vai desde os ritos e festividades realizadas dentro da região, à educação informal realizada no âmbito da aldeia ou mesmo à beira do rio.

Ao que concerne essa especificidade de currículo de acordo com o contexto histórico e social, faz-se relevante destacar que este, se faz necessário ser específico, pelo fato de que, são diversas as formas de educações, que assim como as diferentes formas de organização social, a educação se desdobra em vários sentidos.

Analizando a Educação Escolar Indígena dessa perspectiva, percebemos que muito ainda temos que aprender com os sujeitos indígenas, uma vez que estes, tendem a exercer uma educação que proporcione o preparo para vida, isto é, as aprendizagens não estão limitadas às paredes da escola, mas acima de tudo, se abrange ao que é necessário para sobreviver no mundo atual. É necessário ainda dizer que conforme as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994, p. 13).

A vivência na escola e fora dela é constituída por ações e interações que configuram, todas elas, o desenvolvimento do indivíduo. Não cabe, assim, falar da experiência extraescolar e da experiência escolar como antagônicas. Um dos aspectos relevantes para a definição do currículo de uma escola é o conhecimento da prática cultural do grupo a que a escola se destina, já que essas práticas é que definem determinadas estratégias de ação e padrões de interação entre as pessoas, que são determinantes no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Neste sentido, entendemos que educação escolar indígena e educação indígena não devem ser discutidas separadamente, mas de forma complementar,

uma construindo a outra. Isto é, a educação informal vivenciada naturalmente entre as rodas de conversa, rodas de maracá, ou mesmo durante uma pescaria, na conversa de um avô ou avó com um neto, deve fundamentar a prática da educação formal exercida na escola, é um processo recíproco, portanto, não deve ser vivenciado de forma desvinculada.

Após os estudos realizados sobre currículo e prática na educação infantil desta região, e com base nas observações realizadas durante a pesquisa de campo, momento em que vivenciamos de perto a realidade destas escolas, buscamos saber dos professores entrevistados, um pouco sobre esta realidade do ponto de vista deles, como docentes dentro das comunidades indígenas, uma vez que desenvolvem o papel de educador ao mesmo tempo em que compõe a população local da região em se desenvolve a pesquisa, ocupando simultaneamente os papéis de mães, pais, filhos e demais papéis possíveis de se desenvolver na comunidade.

Considerando que os aspectos de um quadro podem mudar dependendo do ângulo de quem olha, resolvemos trazer a visão dos professores entrevistados para este estudo, ao que se relaciona às possibilidades de exercício de prática docente atribuídas a eles como principais responsáveis. Assim, questionamos: **Quais as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos professores no exercício de sua função docente?** Para melhor entendimento do leitor, organizamos as respostas no quadro exposto logo abaixo.

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Zahy(lua)	O principal desafio enfrentado é falta de materiais pedagógicos adequados e a infraestrutura das escolas indígenas que são precárias.
Manumy (beija-flor)	A falta de materiais didático, o ambiente escolar, a estrutura física da escola
Kwarahy (sol)	As dificuldades são várias, no entanto o que mais dificulta nosso trabalho é a precariedade das estruturas escolares, e dificuldade da reprodução dos materiais didáticos específicos.
Wyrahu (gavião)	A principais dificuldades é a falta de materiais na escola como livros, cadeiras, materiais essenciais para garantir um lugar adequado para que os alunos tenham conforto na aula. Isso por que as escolas não têm estruturas suficientes para acomodar os alunos.

**Pànàm
(borboleta)**

A infraestrutura é uma das principais dificuldades, assim como falta de recursos essenciais como louça, cadeiras, mesas ou mesmo salas de aulas que não temos.

Podemos presenciar claramente na fala dos professores entrevistados que são várias as dificuldades e desafios enfrentados por eles. Desta forma organizamos em dois tópicos, para melhor esclarecer cada um deles, contamos com os dados da análise da realidade, coletados durante a observação, e suporte teórico. De acordo com a fala dos entrevistados as dificuldades e desafios enfrentados são:

I. Infraestrutura escolar

Um dos principais problemas nas escolas de comunidades indígenas é a dificuldade em se conseguir a construção de prédios escolares com estrutura adequada para o recebimento dos educandos. Não estamos falando de prédios luxuosos, ‘não que as crianças não mereçam tal’. Estamos nos referindo a construção de escolas com paredes, tetos, salas de aula e banheiros, que são requisitos básicos para o atendimento humano. Sendo que “os órgãos públicos governamentais devem garantir recursos financeiros para a construção de infraestrutura adequada à oferta de educação de qualidade (transporte, merenda e prédios escolares), [...]” (CNE/CEB N° 5, 2012), desta forma é dever do Estado e Município garantir a construção de escolas adequadas.

No entanto, o que presenciamos durante a pesquisa de campo, foram barracos de palha, arqueados em troncos de madeira e chão de barro. É interessante destacar que um dos fatores que contribui para a dificuldade da construção de escolas, são as subdivisões internas existentes na região, geralmente dando a origem a pequenas aldeias compostas por grupos familiares que consequentemente resulta na criação de escolas compostas por uma única turma de alunos em diferentes faixas etária. Porém, este não deve ser um fator determinante ou justificativo para o descaso existente nas escolas de educação infantil nas aldeias desta região. Embora reconheçamos que essa forma de organização pode dificultar ou tornar lento o processo de construção de prédios escolares adequados, não justifica as situações de precariedade encontradas.

Há quem pense em polarização das escolas indígenas de uma mesma região, ou seja, a implementação de uma escola em período integral, que é basicamente um modelo urbano, com o intuito de atender todas as comunidades de uma região numa mesma escola. Com a justificativa de que só assim, se teria uma escola estruturada, já que a demanda de alunos comprova a necessidade de tal obra. Seria uma ideia viável? Sim. Se não estivéssemos falando de um povo étnico, plural e específico, que possui suas próprias singularidades, assim como seu próprio padrão étnico e moral, fato que exige tratamento diferenciado.

De todo modo, deve-se respeitar as organizações dessas comunidades, assim como das diversas outras etnias existentes, que, “na busca pela defesa de seus direitos e interesses de continuidade sociocultural, os povos indígenas criaram organizações sociopolíticas com o intuito de superar a situação de tutela a que historicamente foram submetidos.” (CNE/CEB Nº 5, 2012), neste sentido, a forma de organização de escola urbana não seria uma solução e sim um problema. O que se necessita é de escolas indígenas que proporcione além do ensino diferenciado, um ambiente saudável às crianças. Verdade que nos leva a discutir o próximo ponto.

II. Material didático específico.

Já discutimos este ponto várias vezes neste estudo, mas o assunto é tão sério que todas as discussões nos retornam ao lugar inicial. Em outros momentos deste texto, já devemos ter deixado claro a relevância de materiais didáticos específicos que sejam produzidos pelos próprios professores indígenas. e mais uma vez, cá estamos a discutir sobre essa produção.

Bem sabemos que toda escola conta com um livro didático advindo de editoras reconhecidas pelos órgãos responsáveis pela educação de nosso país. Processo que também deveria acontecer com a produção de livros didáticos que sejam específicos para o ensino em escolas indígenas. Mas como seria?

O primeiro passo seria promover a descolonização do ensino de história e demais áreas de conhecimentos, isto é, mudar as peças do xadrez de lugar, ou melhor dizendo, recolocá-las em seus devidos lugares. Isso implicaria em

contar a história real dos povos indígenas, não como povo bárbaro, sem cultura, que precisavam ser civilizados. Mas evidenciar nos livros de história brasileira a real contribuição dos povos indígenas para a produção de cultura e conhecimento nacional. Identifica-lo como sujeito ativo de sua própria história, que até atualmente resiste as forças de poder da sociedade majoritária. Assim, desmistificar a imagem de índio folclórico, e construir a real imagem de sujeito social.

O segundo passo, está relacionado ao conhecimento da língua, sendo a prioridade desenvolver materiais de alfabetização e demais arias partindo da língua materna em consonância com a língua portuguesa. Não deixando de reconhecer que “o processo que constitui essa produção é o mais importante, pois envolve a pesquisa, o conhecer e o realizar contando com a participação de toda a comunidade e principalmente os anciãos/anciãs”. (MOREIRA E ZOIA 2021, p. 158). Assim, destacamos que não se resume a produção de livros, mas também a elaboração de materiais lúdicos.

Agora que identificamos os desafios e os problemas enfrentados pelos profissionais destas escolas, buscamos investigar as possíveis soluções seja para a resolução ou amenização desses problemas. Poderíamos ter questionado às personalidades políticas, ou representantes públicos da educação, mas não teria o mesmo efeito nem pesaria a mesma veracidade da opinião de quem convive com o problema diariamente. Deste modo, optamos por ouvir dos próprios professores, então questionamo-los: **O que deve ser modificado para a melhoria na oferta da educação escolar indígena de sua região? Justifique.** As respostas estão expostas no quadro a seguir;

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
Zahy(lua)	Fazer melhoria nas escolas indígenas como a construção de escolas com materiais pedagógicos e um currículo próprio para apoiar o docente na sala de aula.
Manumy (beija-flor)	As estruturas das escolas e professores e formação de professores.
Kwarahy (sol)	o primeiro passo seria a oferta de formação continuada para professores, pautadas na interculturalidade. Construção de prédios escolares adequados para cada comunidade. E que nosso

	trabalho como professores bilíngues fossem levados a sério, como por exemplo que nosso material fosse reconhecido e produzido com valor pedagógico, sem limitações de oferta.
Wyràhu (gavião)	Melhorar as estruturas das escolas e criar materiais didáticos na língua indígena que possam ser reconhecidos pelo Mec, para uso geral das escolas indígenas Guajajara de nossa região, e formação ou capacitação para os professores bilíngues.
Pànàm (borboleta)	O primeiro passo seria ver o indígena como ele é de fato, segundo melhoria nas escolas desde a infraestrutura aos materiais e formações específicas

É unânime a concordância de que o melhor caminho para melhorar a educação escolar indígena desta região, parte do reconhecimento e valorização dos povos indígenas. Isso consequentemente resulta na melhoria da estrutura escolar, na produção de material didático e de um currículo específico.

É evidente o anseio dos professores em trazer para as suas escolas uma educação de fato bilíngue específica e diferenciada. Destacamos na fala de Wyràhu (Gavião) quando dá ênfase nas formações específicas. É um fator importante para melhoria da qualidade educacional de toda e qualquer escola, ter profissionais qualificados, isso não se torna diferente nas escolas indígenas, se torna ainda mais necessário.

Todos os dados coletados até aqui nos levam a um único caminho, a requerer um olhar mais humanizador para as escolas e profissionais indígenas, e buscar soluções para os problemas aqui alavancados., que não são recentes, mas se perduram por longos séculos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente em nosso país, a educação escolar indígena vem sendo discutida por vários autores que trazem em questão o exercício desta educação, na prática e no âmbito de escolas indígenas, tomando como referência, os documentos legais que a partir da Constituição Federal de 1988, norteiam a prática de uma Educação Específica e diferenciada para indígenas.

Tais documentos garante-lhes o livre exercício de suas práticas culturais reconhecendo-as como fonte de conhecimento, assim como, assim como exerce sobre eles, o direito de criação/elaboração de currículos educacionais específicos para suas escolas. Sendo esta criação/elaboração, uma construção comunitária com a participação dos sujeitos a quem se direciona.

Ao elaborar um currículo de acordo com as especificidades étnicas e culturais de seu povo, e ter de forma concreta o exercício deste dentro de suas escolas, o sujeito indígena foge da imposição de modelos de escolas que representam o poder colonizador, e passa a garantir a valorização dos conhecimentos e demais especificidades que se fazem importante e significativo para eles.

É na perspectiva de garantia do direito de uma educação escolar específica, bilíngue intercultural na prática, que o presente estudo se desenvolve, para tanto a presente pesquisa buscou entender como se dá essa educação, relacionando currículo e prática, de cinco CEMEIs (Centro de Ensino municipal de Educação Infantil), de uma região da Terra Indígena Bacurizinho, Município de Grajaú- Ma, a partir da concepção de dois professores indígenas bilíngues, três professoras indígenas regulares, e uma coordenadora de campo, responsável pela coordenação pedagógica da região pesquisada.

Ao analisar as questões referente a aplicação do currículo na prática da Educação Infantil na região pesquisada, chegamos à informação de que não há um currículo educacional específico para as escolas em questão, o que por sua vez no direciona a afirmativa de que não há uma aplicação de currículo, já que este ainda se encontra em fase de construção, construção esta que não conta com a participação dos sujeitos que deveriam ser protagonistas da ação.

Desta forma, compreendemos que a educação escolar indígena nesta região corresponde na realidade, a um contexto de luta e de resistência em busca do exercício real de seus direitos garantidos a partir dos documentos legislativos legais. Nota-se um quadro de descaso e precariedade ao que se relaciona ao cumprimento de especificidade.

Podemos notar que a forma de organização e divisões sociopolíticas do dinamismo social destes sujeitos se tornam um pretexto para os ditos superiores justificarem o desamparo na oferta de ambientes adequados para a realização do

trabalho docente, sendo, portanto, pontapé inicial para se pensar em polarização das escolas. Cabe ressaltar que a polarização sem o consentimento das comunidades indígenas se tona nada mais nada menos, que uma modernização da imposição de poder, que há séculos vem sendo praticada pela classe dominadora.

O estudo deixou claro que há por parte dos sujeitos entrevistados, um esforço em desenvolver práticas pedagógicas que envolvam a realidade étnica e cultural dos povos indígenas Guajajara desta região. Desta forma, há na prática educacional destes sujeitos, estudo da língua materna, na intenção de promover o bilinguismo, assim como é desenvolvido pelos próprios professores bilingues materiais que auxiliam sua prática docente. Da mesma forma que se trabalha aspectos da própria cultura como atividades em espaços abertos e promoção da prática da oralidade.

Ao relacionar as práticas educativas desenvolvidas nessa região, à Educação Escolar abordada na legislação brasileira, identificamos que a concretização da educação que se recita como um lindo romance literário, na prática ainda há um árduo caminho a percorrer.

Assim, o presente estudo não deve ser tratado como assunto acabado, e não se finaliza aqui, esperamos que sirva como gatilho para futuros estudos que discorram sobre o tema.

REFERÊNCIAS

AMORIM. Ana Luiza Nogueira de. **Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos legais e políticos**. ESPAÇO DO Currículo 3. n 1, PP 451- 461. Março de 2010 a setembro de 2010.

BANIWA, LUCIANO, Gersem José dos Santos. educação para o manejo do mundo. Articulando e construindo saberes. Goiânia, v. 4., 2019. DOI: 10.5216/V4io59074

BONIN. Iara Tatiana. **Educação Escolar Indígena e Docência: Princípios e normas na legislação em vigor**. Povos Indígenas & Educação. org. 2.ed.- Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. O que é educação.19 ed. São Paulo. Brasiliense, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 – 2016**

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. **Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: MEC, SEB, 2010.36 p.: il. ISBN: 978-85-7783-048-01.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF. 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF, 1998. Disponível em <https://docs.google.com/viewer>. Acesso em maio de 2019

FAUSTINO. Rosangela Celia; GEHRKE. Marcos; GOMES. Alline Gonçalves Proença; PERES. Delmira de Almeida; **A interculturalidade na Educação Escolar Indígena. Teoria e Prática da Educação** e-ISSN: 2237-8707, v. 25, n.1, p.174-189, janeiro/abril 2022Doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v25i1.57813174AINTERCULTURALIDADE> . Acesso em 15 de janeiro de 2023

FREIRE. José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio**. Revista Ensaios e Pesquisa em Educação.2016.2 vol.

GRUPIONI. Luiz Donisete Benzi; SECCHI. Darci; GUARANI. Vilmar. **Legislação Escolar Indígena**. 2002. p.130- 135. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em janeiro de 2023.

MELIÀ. Bartomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, dezembro/99

MOREIRA, Rosângela Gomes. ZOIA, Alceu. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO**. Revista Even. Pedagogia. Número Regular: Os manuais didáticos e a educação Sinop, v. 12, n. 1 (30. ed.), p. 240-264, jan./jul. 2021.

MOURA, Késsia Mileny de Paulo. **Problematizando a Formação superior indígena no curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA**. Ensino & Multidisciplinaridade, São Luís, v. 1, n. 1, jan./jun. 2015

SUASSUNA, Livia. **Pesquisa qualitativa em Educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n.1, 341-377, jan-jun.2008. disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> . Acesso em 23 de abr. de 2023.

XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas. ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla. **Povos Indígenas & Educação/org.** 2 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012. ISBN 978-85-7706-030-6.

ZANNONI, Claudio, 1953- **O dinamismo social do povo Tenetehara** / Prefácio e contribuição de Cintia Guajajara / Claudio Zannoni, - São Luís - MA: Claudio Zannoni 2ª ed., 2021. 248 p. ISBN: 978-65-00-36388-3. CDD: 301 CDU: 308.397.

ZAPAROLI, Witembergue Gomes. **Educação Escolar Apinayé: tradição oral, interculturalidade e bilinguismo.** Araguaína, 2016. 300 fls. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2016.

APÊNDICES